


**Narraciones biográficas de niños y niñas para el fortalecimiento de  
subjetividades críticas: Monstruos y duendes de la infancia entre lápices y escudos.**

Solangie Paola Rojas Serrano

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos  
Bogotá D.C  
2021



**Narraciones biográficas de niños y niñas para el fortalecimiento de subjetividades críticas: Monstruos y duendes de la infancia entre lápices y escudos.**

Solangie Paola Rojas Serrano

Directora

Clara Patricia Castro Sánchez

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en  
Derechos Humanos



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Bogotá D.C

2021

## **Agradecimientos**

A una fuerza natural que hoy decido llamar Dios, que sostuvo mi ser.

A mi familia: mi mamá Mariluz Serrano, por ser mi primera profe, mi primera musa de carticas de amor que alguna vez dejaba escondidas bajo su almohada, mi primera lectora de cuentos propios y ajenos, mi primer ejemplo de la fuerza que representa ser mujeres y madres en una sociedad patriarcal. Agradezco su valentía, su carácter, para permitirme ser y existir de esta forma.

A mis hermanos: Christian Rojas, de quien admiro su ahínco laboral, su fuerza y temple.

A mí amigo y compañero de aventura Sebastián Rojas (Tato) Quien apoyó este trabajo no solo desde su ayuda en transcripción, sino con sus apuntes graciosos, la compañía en horas de la madrugada, la comida que me llevaba a la habitación, y su peculiar forma de narrar mi historia en momentos de crisis. Tato, mi primer estudiante, junto con los peluches, cuando apenas teníamos 4 años y 9 años. Tato, la razón por la que me cuestiona la escuela misma y sus lenguajes.

A mí hermanito menor Manuel Santiago Rojas, mi amado Flaquito. Quien también acompaña las noches y lecturas. Quien ha abrazado mis tristezas, desde la ternura y el silencio. Curioso, astuto e imprudente, me cuestiona las infancias, el ritmo de la escuela y las didácticas.

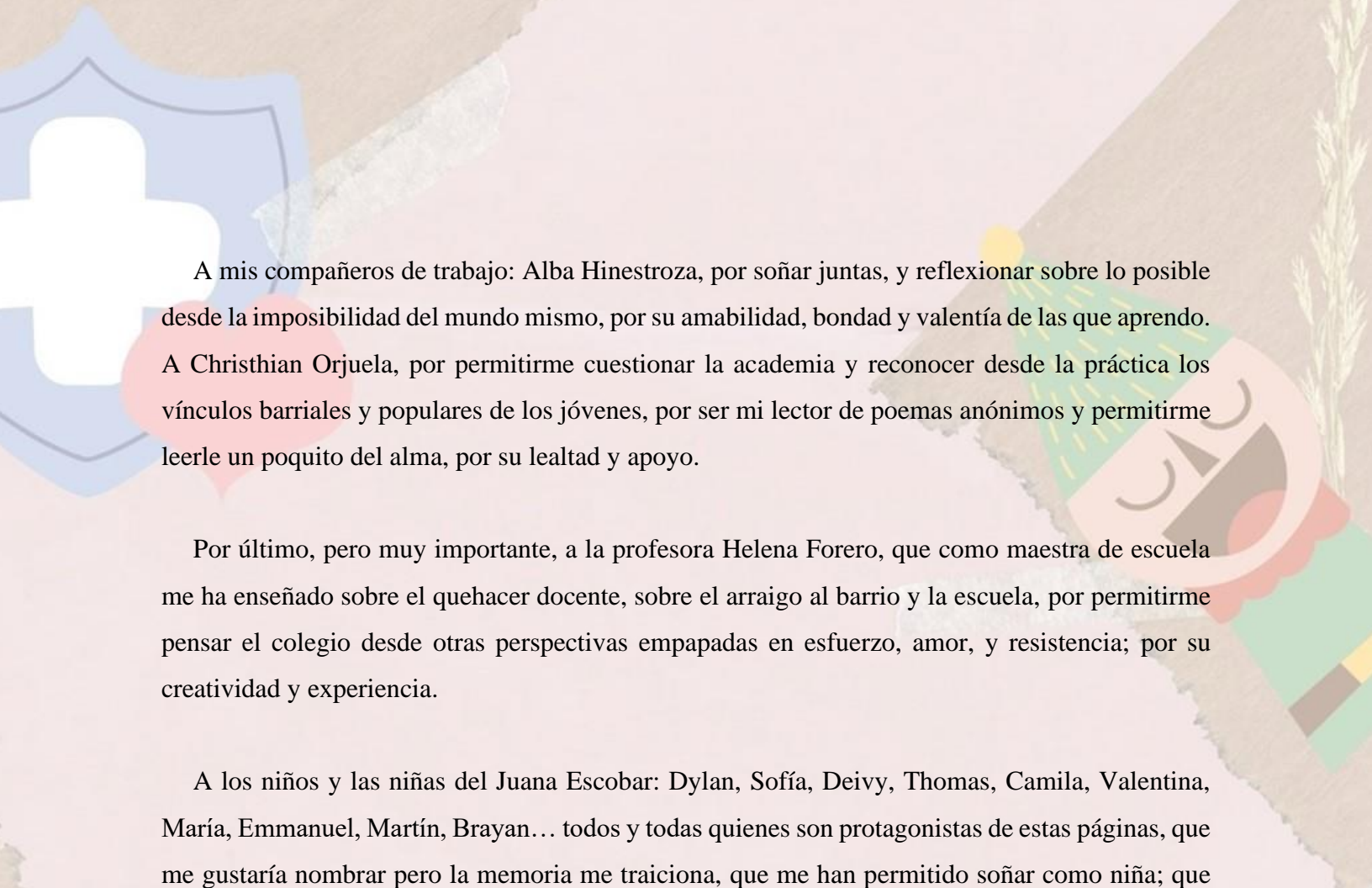
A la familia Nivia Diaz, (Alcira, Armando, Joan, Jhon Fredy) quienes han apoyado mis sueños desde la solidaridad vecinal y familiar, involucrando la cotidianidad en las reflexiones sobre nuestras posibilidades, decisiones y futuro.

A mi tutora Clara Castro, por la paciencia y el cariño con que ha revisado y cuestionado mis paradigmas, así como por la sensibilidad con que educa y aporta a la academia.

También, a mis otros profesores y profesoras, que me han posibilitado seguir hasta acá, gracias al cariño solidario: Miguel Franco, Julio Palacios, Fabio Castro, Johana Huepa.

A mis amigos y amigas: Lina Parra por enseñarme a ser perseverante y dulce, por sus ánimos en las noches desde las distancias y las caricias cuando Bogotá nos puede reunir. A Patricia Espitia, por ser incondicional, desde el primer semestre, por enseñame sobre la fuerza del abrazo y las palabras saladas. A Melisa Ballesteros, por darme esperanzas y amortiguar mis dolores desde su ternura y sensibilidad, por leerme y escribirme en morado. A Dinael Cañón, por las carcajadas, los debates, y las formas de acompañarnos desde las lógicas de ser estudiantes de barrios populares. A Valentina Martínez, (La Valerosa), por abrirme su corazón a los monstruos de su infancia y dotar el mundo de arte e imaginación.






A mis compañeros de trabajo: Alba Hinestroza, por soñar juntas, y reflexionar sobre lo posible desde la imposibilidad del mundo mismo, por su amabilidad, bondad y valentía de las que aprendo. A Christian Orjuela, por permitirme cuestionar la academia y reconocer desde la práctica los vínculos barriales y populares de los jóvenes, por ser mi lector de poemas anónimos y permitirme leerle un poquito del alma, por su lealtad y apoyo.

Por último, pero muy importante, a la profesora Helena Forero, que como maestra de escuela me ha enseñado sobre el quehacer docente, sobre el arraigo al barrio y la escuela, por permitirme pensar el colegio desde otras perspectivas empapadas en esfuerzo, amor, y resistencia; por su creatividad y experiencia.

A los niños y las niñas del Juana Escobar: Dylan, Sofía, Deivy, Thomas, Camila, Valentina, María, Emmanuel, Martín, Brayan... todos y todas quienes son protagonistas de estas páginas, que me gustaría nombrar pero la memoria me traiciona, que me han permitido soñar como niña; que desde las sonrisas y ocurrencias han levantado mi mundo; agradezco sus Escritivencias llenas de tanto, tanto, de la vida en Colombia; y su "hola, profe Paola" que me han convencido del poder de la palabras y la ternura revolucionaria de la educación.



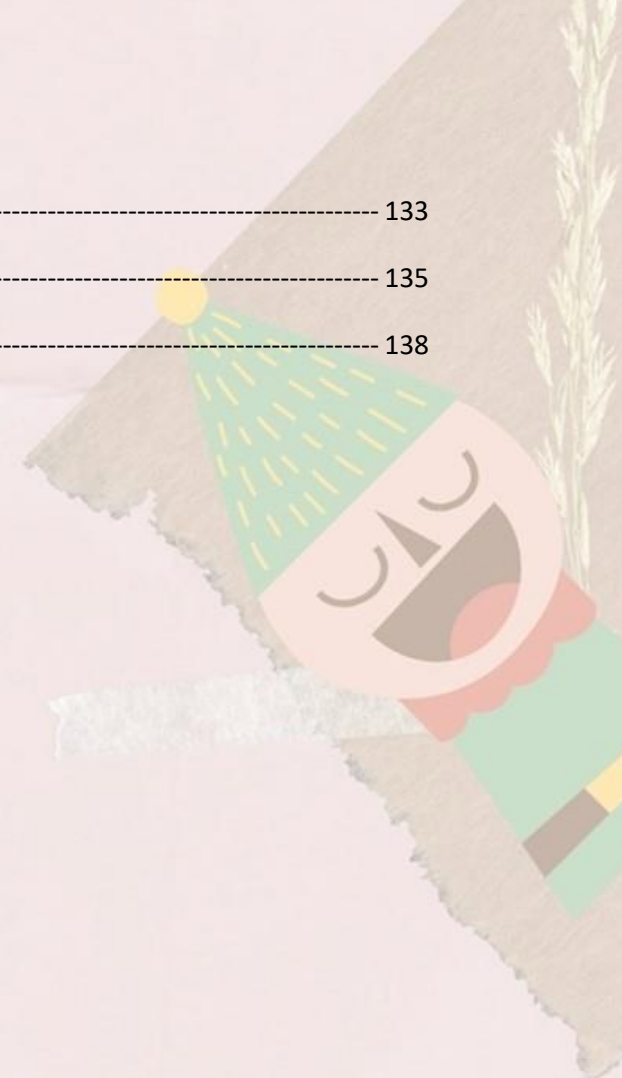
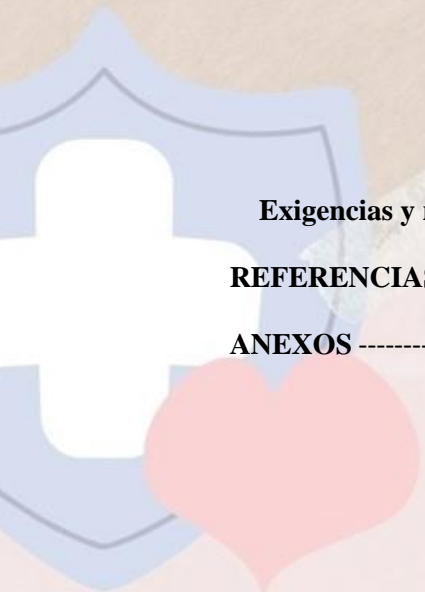
## **Contenido**

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
1. <b>Elementos contextuales</b> .....	10
2. <b>Cuestionamiento y objetivos</b> .....	12
3. <b>Metodología.</b> .....	14
4. <b>Categorías de análisis de la investigación.</b> .....	18
5. <b>Estructura del documento documento</b> .....	20
<b>CAPÍTULO I. VIAJEROS DEL TIEMPO: NARRANDO MI AYER Y MI HOY EN CONTEXTO. SENTIDOS OTORGADOS POR LOS NIÑOS, NIÑAS Y MAESTRA A SU PASADO-PRESENTE.</b> .....	21
1. <b>Viaje al pasado, venga al presente: Antecedentes de la escuela y los barrios.</b> .....	23
2. <b>Tiritando y andando: Características ambientales y sociales.</b> .....	32
3. <b>¿Monstruos? En casa: Factores y expresiones en la configuración de familias</b> .....	40
<b>CAPITULO II: BUSCANDO A ÉTICA: ANÁLISIS SOBRE EL LUGAR DE LA ÉTICA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA ESCUELA.</b> .....	58
1. <b>¿1.2.3 por la ética!: La ética y moral en la escuela colombiana</b> .....	59
2. <b>Ética es así: Nociones de la ética desde las narraciones de estudiantes y maestra</b> .....	64
3. <b>La Ética tiene poderes: Diálogos con la Heteronomía, la Empatía y la narración</b> .....	73
<b>CAPITULO III DUENDES DEL PAÍS ARCOÍRIS: RELACIÓN SUBJETIVIDAD CRÍTICA Y NARRACIÓN DESDE LA INFANCIA</b> .....	80
1. <b>¿Qué sabemos de los duendes del Juana?: Nociones de infancia como sujeto político.</b> --	81
2. <b>La danza de la subjetividad crítica y la narración: Aclaración de los conceptos y relacionamiento con la Educación popular</b> .....	93
3. <b>Manos a la obra: Experiencia pedagógica cartilla Monstruos y duendes entre lápices y escudos</b> .....	102
<b>REFLEXIONES FINALES</b> .....	128
<b>Balance y posibilidades de la investigación.</b> .....	128

**Exigencias y retos** ----- 133

**REFERENCIAS** ----- 135

**ANEXOS** ----- 138





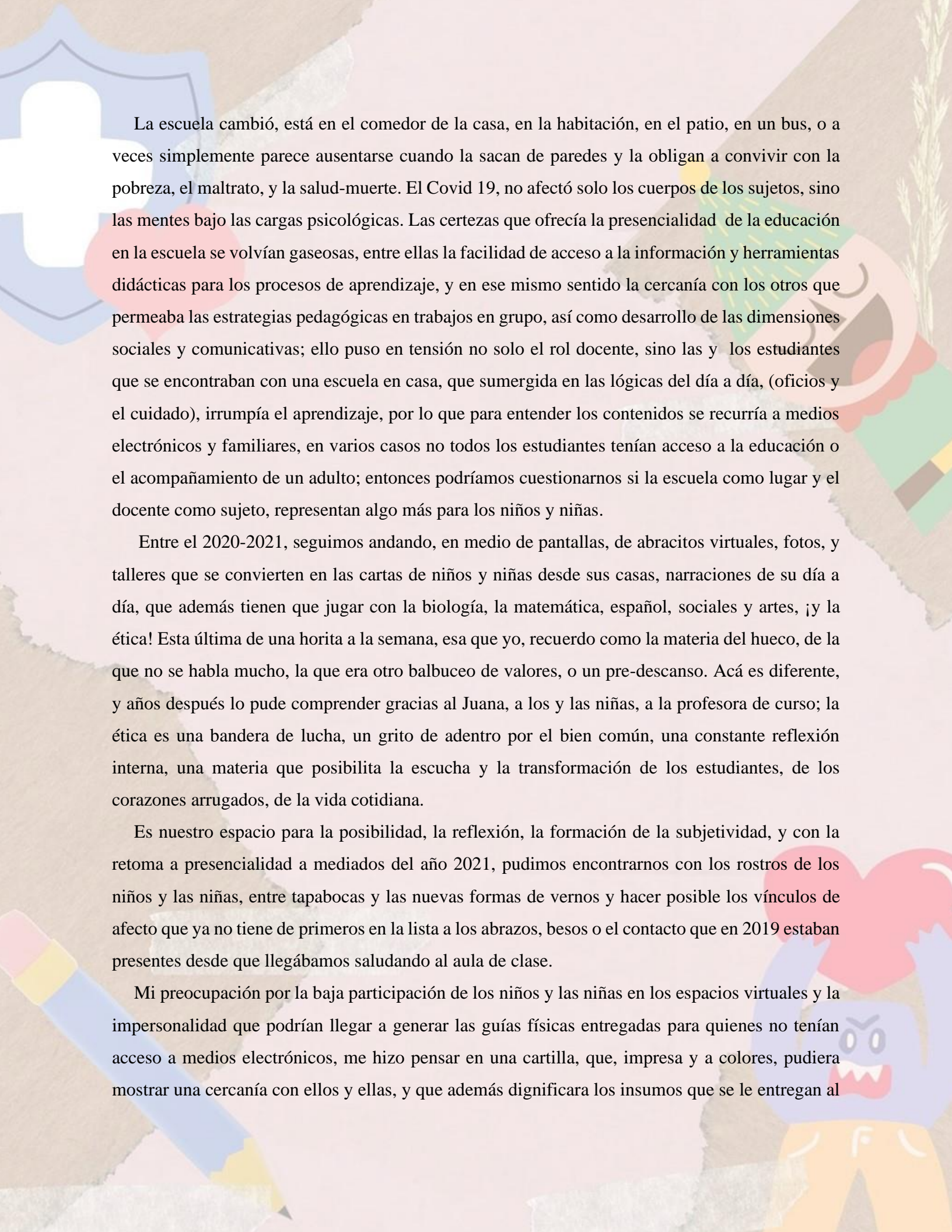
## INTRODUCCIÓN

Este es un camino con el corazón arrugado, uno donde se sueña en medio de pandemias, tapabocas y emociones. Es arrugado, porque, en definitiva, algo nos pasó, y el lienzo rojo del palpitar también está cargadito de experiencias, personas y sentires. Es arrugado, en un sentido poético, y no desechable, pero si sometido a pasos de cangrejo y saltos de rana.

Para el 2019, llegamos a la escuela Juana Escobar sede C, cuando aún María utilizaba aquella sudadera que alguna vez fue azul y en ese ahora se profesa morada; cuando aún Julián, como un Camilo Torres en miniatura afirmaba que Jesucristo es bueno entre sus compañeros; cuando aún Natalia coloreaba con tonos pasteles en su mesa, mientras su cabello castaño seguía toda la jornada bien peinadito; cuando aún María José entre susurros y mejillas sonrojadas me contaba el secreto de sus días: vivía internada con monjas; cuando el grupito del fondo seguía mofándose de mi estatura pero hacían corazones de origami para obsequiarme el día de mi cumpleaños. Cuando los tenía un poco más cerquita, y yo también era un poco más feliz.

Entre los cerros sur orientales de Bogotá, San Cristóbal se alza como la cuarta localidad y un poco más con lupa, encontramos al barrio Republica de Canadá. Con el mismo nombre del barrio, la escuela se cimentó a mediados de los años setenta, y aunque en Colombia la Escuela Nueva había depositado pistas para reformas educativas, que dieron como resultado la creación de escuelas normalistas e intenciones pedagógicas por el acercamiento de la educación a la formación de ciudadanos; el Juana aún remaba entre el discurso hegemónico memorístico previamente asumido en el país, lastimosamente el método premio - castigo, era tan vigente que este último tuvo expresiones violentas físicas con los estudiantes de ese entonces.

Hoy por hoy, la escuela ha cambiado de nombre: Juana Escobar Sede C, también estuvo deshabitada por la emergencia sanitaria, la recordamos para aquel 2019 llena de gritos, con olor a yogurt de refrigerio, y el rudo frío que baja de los altos eucaliptos posándose en las mejillas rojas de los niños más pequeños; así como profesoras de bata blanca tratando de pintar mundos posibles con poca pintura. Pero al Juana Escobar, también de vez en cuando, le llega la monstruosa monotonía y fijación al silencio. Entonces se empieza a alejar la vida cotidiana de los niños y las niñas, y letras y números vacilan en el aire, pero no en el corazón, cuestión, hoy casi paradójicamente imposible.



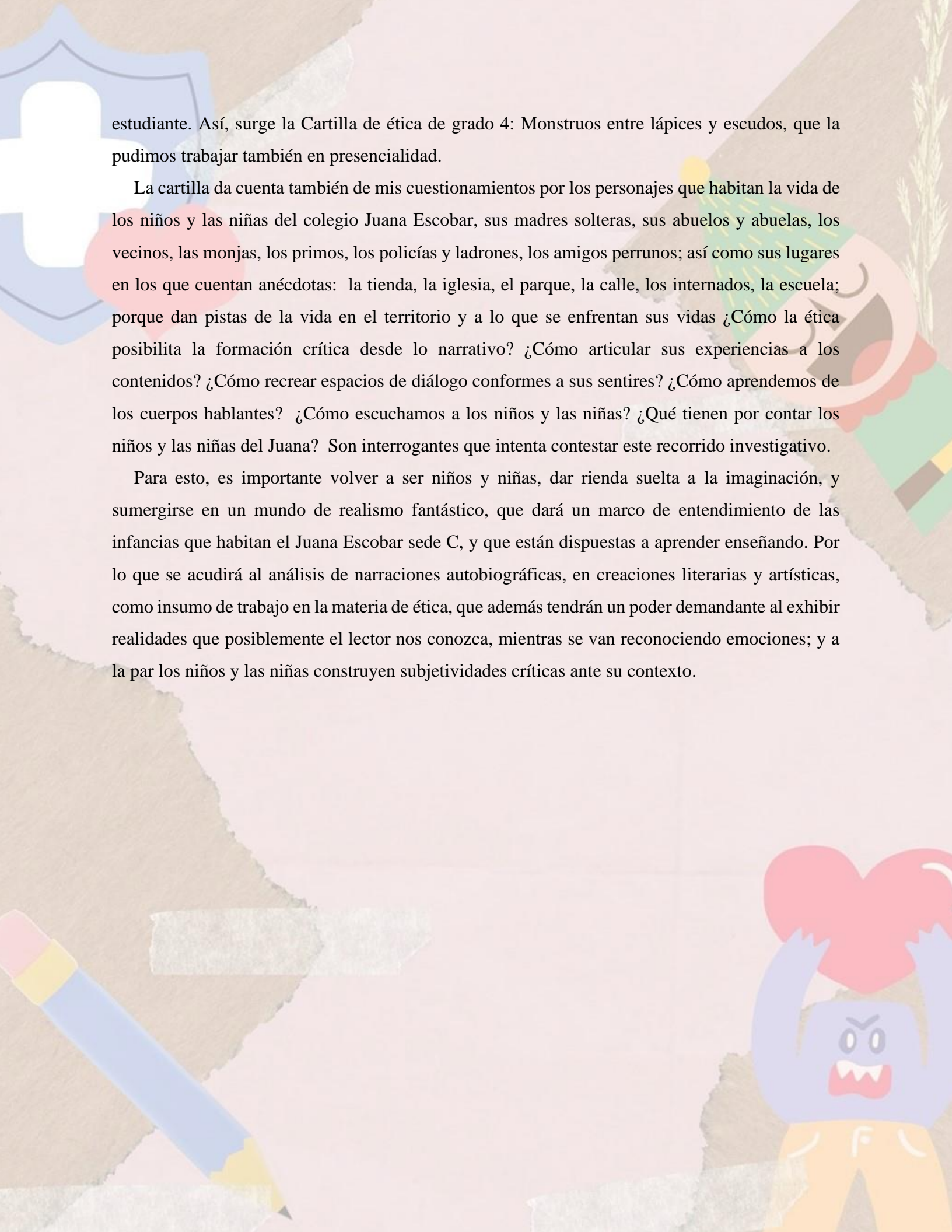
La escuela cambió, está en el comedor de la casa, en la habitación, en el patio, en un bus, o a veces simplemente parece ausentarse cuando la sacan de paredes y la obligan a convivir con la pobreza, el maltrato, y la salud-muerte. El Covid 19, no afectó solo los cuerpos de los sujetos, sino las mentes bajo las cargas psicológicas. Las certezas que ofrecía la presencialidad de la educación en la escuela se volvían gaseosas, entre ellas la facilidad de acceso a la información y herramientas didácticas para los procesos de aprendizaje, y en ese mismo sentido la cercanía con los otros que permeaba las estrategias pedagógicas en trabajos en grupo, así como desarrollo de las dimensiones sociales y comunicativas; ello puso en tensión no solo el rol docente, sino las y los estudiantes que se encontraban con una escuela en casa, que sumergida en las lógicas del día a día, (oficios y el cuidado), irrumpía el aprendizaje, por lo que para entender los contenidos se recurría a medios electrónicos y familiares, en varios casos no todos los estudiantes tenían acceso a la educación o el acompañamiento de un adulto; entonces podríamos cuestionarnos si la escuela como lugar y el docente como sujeto, representan algo más para los niños y niñas.

Entre el 2020-2021, seguimos andando, en medio de pantallas, de abrazitos virtuales, fotos, y talleres que se convierten en las cartas de niños y niñas desde sus casas, narraciones de su día a día, que además tienen que jugar con la biología, la matemática, español, sociales y artes, ¡y la ética! Esta última de una horita a la semana, esa que yo, recuerdo como la materia del hueco, de la que no se habla mucho, la que era otro balbuceo de valores, o un pre-descanso. Acá es diferente, y años después lo pude comprender gracias al Juana, a los y las niñas, a la profesora de curso; la ética es una bandera de lucha, un grito de adentro por el bien común, una constante reflexión interna, una materia que posibilita la escucha y la transformación de los estudiantes, de los corazones arrugados, de la vida cotidiana.

Es nuestro espacio para la posibilidad, la reflexión, la formación de la subjetividad, y con la retoma a presencialidad a mediados del año 2021, pudimos encontrarnos con los rostros de los niños y las niñas, entre tapabocas y las nuevas formas de vernos y hacer posible los vínculos de afecto que ya no tiene de primeros en la lista a los abrazos, besos o el contacto que en 2019 estaban presentes desde que llegábamos saludando al aula de clase.

Mi preocupación por la baja participación de los niños y las niñas en los espacios virtuales y la impersonalidad que podrían llegar a generar las guías físicas entregadas para quienes no tenían acceso a medios electrónicos, me hizo pensar en una cartilla, que, impresa y a colores, pudiera mostrar una cercanía con ellos y ellas, y que además dignificara los insumos que se le entregan al





estudiante. Así, surge la Cartilla de ética de grado 4: Monstruos entre lápices y escudos, que la pudimos trabajar también en presencialidad.

La cartilla da cuenta también de mis cuestionamientos por los personajes que habitan la vida de los niños y las niñas del colegio Juana Escobar, sus madres solteras, sus abuelos y abuelas, los vecinos, las monjas, los primos, los policías y ladrones, los amigos perrunos; así como sus lugares en los que cuentan anécdotas: la tienda, la iglesia, el parque, la calle, los internados, la escuela; porque dan pistas de la vida en el territorio y a lo que se enfrentan sus vidas ¿Cómo la ética posibilita la formación crítica desde lo narrativo? ¿Cómo articular sus experiencias a los contenidos? ¿Cómo recrear espacios de diálogo conformes a sus sentires? ¿Cómo aprendemos de los cuerpos hablantes? ¿Cómo escuchamos a los niños y las niñas? ¿Qué tienen por contar los niños y las niñas del Juana? Son interrogantes que intenta contestar este recorrido investigativo.

Para esto, es importante volver a ser niños y niñas, dar rienda suelta a la imaginación, y sumergirse en un mundo de realismo fantástico, que dará un marco de entendimiento de las infancias que habitan el Juana Escobar sede C, y que están dispuestas a aprender enseñando. Por lo que se acudirá al análisis de narraciones autobiográficas, en creaciones literarias y artísticas, como insumo de trabajo en la materia de ética, que además tendrán un poder demandante al exhibir realidades que posiblemente el lector nos conozca, mientras se van reconociendo emociones; y a la par los niños y las niñas construyen subjetividades críticas ante su contexto.

## 1. Elementos contextuales

El Colegio Juana Escobar, es una institución pública, de educación primaria y básica. Está ubicada en la periferia del sur oriente de Bogotá, en la localidad cuarta de San Cristóbal, y cuenta con tres sedes: A, con la formación de estudiantes de bachillerato, en los cursos entre quinto y once; B, con primera infancia, en los cursos entre preescolar y primero; C, primaria, en los cursos entre segundo y cuarto; las ubicaciones de estas se establecen en los barrios Libertadores, San Luis, y República de Canadá respectivamente.

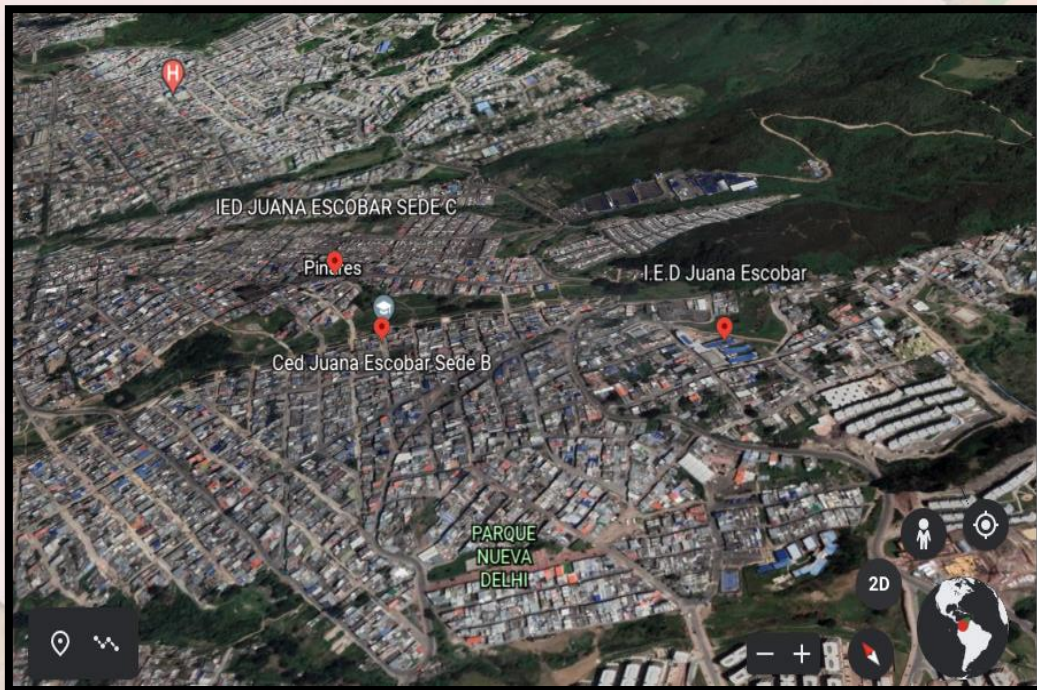
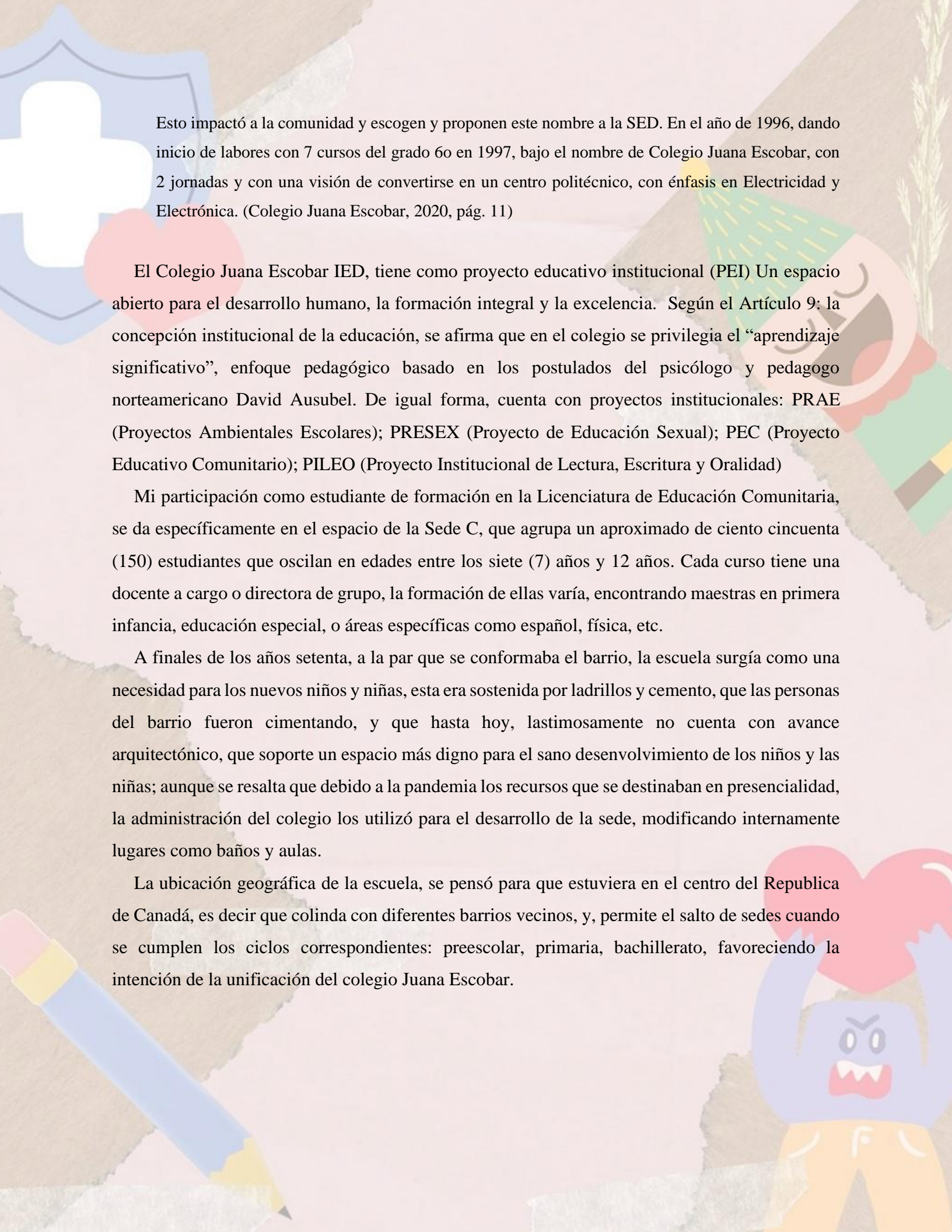


Figure 1 Imagen cartográfica tomada de Google Earth

La agrupación de las sedes, se da en el marco de la restructuración de la educación de los colegios en Bogotá, sobre el año 2002, permitiendo una congregación de sedes y dar un servicio educativo completo; es decir la posibilidad de extender la formación primaria de las primeras escuelas en las sedes B y C, a la educación de bachillerato básico medio. En ese sentido, el nombre Juana Escobar, fue inicialmente solo la que hoy es la Sede A; ello debido a que:

Don Jorge Rivera, realiza una investigación histórica sobre personajes acompañantes de Bolívar en la campaña libertadora, recogiendo varios nombres de mujeres y hombres luchadores pero que permanecían en el anonimato. Estos nombres se someten a consideración de la comunidad educativa y surge el de Juana Escobar como en el de una joven militante de la campaña libertadora, nacida en Gámeza (Boyacá) y asesinada a sus 17 años en Corrales (Boyacá) por las tropas del español Barreiro.





Esto impactó a la comunidad y escogen y proponen este nombre a la SED. En el año de 1996, dando inicio de labores con 7 cursos del grado 6o en 1997, bajo el nombre de Colegio Juana Escobar, con 2 jornadas y con una visión de convertirse en un centro politécnico, con énfasis en Electricidad y Electrónica. (Colegio Juana Escobar, 2020, pág. 11)

El Colegio Juana Escobar IED, tiene como proyecto educativo institucional (PEI) Un espacio abierto para el desarrollo humano, la formación integral y la excelencia. Según el Artículo 9: la concepción institucional de la educación, se afirma que en el colegio se privilegia el “aprendizaje significativo”, enfoque pedagógico basado en los postulados del psicólogo y pedagogo norteamericano David Ausubel. De igual forma, cuenta con proyectos institucionales: PRAE (Proyectos Ambientales Escolares); PRESEX (Proyecto de Educación Sexual); PEC (Proyecto Educativo Comunitario); PILEO (Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad)

Mi participación como estudiante de formación en la Licenciatura de Educación Comunitaria, se da específicamente en el espacio de la Sede C, que agrupa un aproximado de ciento cincuenta (150) estudiantes que oscilan en edades entre los siete (7) años y 12 años. Cada curso tiene una docente a cargo o directora de grupo, la formación de ellas varía, encontrando maestras en primera infancia, educación especial, o áreas específicas como español, física, etc.

A finales de los años setenta, a la par que se conformaba el barrio, la escuela surgía como una necesidad para los nuevos niños y niñas, esta era sostenida por ladrillos y cemento, que las personas del barrio fueron cimentando, y que hasta hoy, lastimosamente no cuenta con avance arquitectónico, que soporte un espacio más digno para el sano desenvolvimiento de los niños y las niñas; aunque se resalta que debido a la pandemia los recursos que se destinaban en presencialidad, la administración del colegio los utilizó para el desarrollo de la sede, modificando internamente lugares como baños y aulas.

La ubicación geográfica de la escuela, se pensó para que estuviera en el centro del Republica de Canadá, es decir que colinda con diferentes barrios vecinos, y, permite el salto de sedes cuando se cumplen los ciclos correspondientes: preescolar, primaria, bachillerato, favoreciendo la intención de la unificación del colegio Juana Escobar.



El barrio República de Canadá, así como sus vecinos; Libertadores, San Luis, Pinares, Juan Rey, Sata Rita, La victoria, Santa Rosa, El Quindío, entre otros, sostiene problemáticas en las que se encuentran la delincuencia común, el micro tráfico, la falta de pavimentación en las vías, así como la alta tasa de embarazos adolescentes, violencia intrafamiliar, sumado al desempleo. Ello tiene relación con la pobreza multidimensional, en la medida en que la carencia de derechos y pensamiento crítico, trasciende a actuaciones ilegales. San Cristóbal fue para el 2014 la tercera, de las veinte localidades de Bogotá, con pobreza multidimensional, soportando carencia en educación, salud, trabajo, y condición de la juventud y niñez; como lo exhibe el cuadro:

**Cuadro 75. San Cristóbal. Personas en pobreza multidimensional por localidad 2014**

Localidad	Educación	Niñez y Juventud	Trabajo	Salud	Vivienda	Total
Usaquén	9,2	18,8	13,3	43,5	2,1	2,6
Chapinero	5,7	13,4	8,5	42,3	3,8	2,2
Santa Fe	29,8	19,7	15,3	65,7	6,4	7,8
<b>San Cristóbal</b>	<b>36,1</b>	<b>29,3</b>	<b>15,8</b>	<b>66,2</b>	<b>7,7</b>	<b>6,8</b>
Usme	42,6	35,1	17,4	70,1	7,2	10,9
Tunjuelito	27,1	25,1	16,1	65,1	5,8	4,8
Bosa	33,7	32,3	18,1	63,7	4,7	6,6
Kennedy	23,2	27,2	15,3	60,0	3,6	5,3
Fontibón	14,3	22,9	13,0	49,5	2,8	3,2
Engativá	15,3	23,7	15,9	51,5	2,9	2,7
Suba	16,2	26,0	13,1	49,9	4,0	3,4
Barrios Unidos	11,8	14,9	10,8	53,2	2,7	2,4
Teusaquillo	3,4	15,1	8,2	38,5	1,1	0,6
Los Mártires	22,3	20,4	14,8	65,8	3,5	3,1
Antonio Nariño	14,8	25,2	22,2	64,8	2,9	2,6
Puente Aranda	16,9	19,6	14,8	61,0	1,9	2,7
La Candelaria	17,2	14,7	14,4	61,7	4,6	5,0
Rafael Uribe Uribe	32,6	27,4	13,8	68,4	6,3	5,0
Ciudad Bolívar	39,5	32,1	16,6	69,5	8,6	8,9
<b>Bogotá</b>	<b>22,4</b>	<b>25,5</b>	<b>14,8</b>	<b>57,2</b>	<b>4,4</b>	<b>4,9</b>

Tabla 1 Tomado de Fuente: Secretaría Distrital del Planeación -SDP, Encuesta Multipropósito EMP 2017

No obstante, también San Cristóbal registra agrupaciones y colectivos, que sostiene procesos barriales, en los que se observan grupos artísticos de danza, teatro y grafiti, así como refuerzos escolares promovidos por madres y vecinas, que buscan ser faro de resistencia ante el abandono estatal que se ha cimentado desde las políticas neoliberales de los gobiernos de turno en el marco del capitalismo salvaje que también recrean otras formas de entender el tiempo familiar y comunitario.

## 2. Cuestionamiento y objetivos

Con el recorrido anterior, observamos que los niños y niñas están expuestos a contextos violentos en su cotidianidad, y constantemente están hablando de la misma, pero no siempre dentro del aula, por lo que situar las narraciones biográficas en el contexto escolar, permite la reflexión

de las condiciones de vida, así como las perspectivas del espacio en el que se desarrollan sus relatos.

Se necesita entonces, responder al contexto sus propias vidas, dando espacio a las emociones que blinden sujetos autónomos y capaces de enfrentarse de forma crítica y empática a la sociedad, mientras se camina por sendas de voluntades para la transformación del entorno desde valores coherentes a sus proyectos de vida.

Pese a los esfuerzos pedagógicos del colegio y del Ministerio de Educación, así como las voluntades de maestros; aún falta dar cabida en el Colegio Juana Escobar Sede C, a las narraciones biográficas de los estudiantes desde un marco reflexivo, pedagógico y crítico, y no solamente enunciativo, a unas memorias de las infancias, cercanas a la realidad que vive a cada uno de los niños y las niñas, y posiblemente recreados bajo sensaciones y emociones por las que cada uno se sintió conmovido que permitan recrear los espacios que externos que habitan en la escuela y configura a los sujetos. Estas narraciones, puede hablar de la coyuntura histórica que estamos pasando con la emergencia sanitaria, o una que hable de sus colegios, de sus padres, y de sus barrios; una memoria que está ahí todos los días, que probablemente fue contada en las aulas. Sobre todo, son recuerdos que han formado a los niños y niñas, desde emociones y sentimientos, que atraviesan formas de socializar, permeando el aprendizaje mismo en la escuela; y evidenciando aventuras y desventuras, con emergencia de construir subjetivadas.

Fundamentalmente se trata de reconocer desde las narrativas autobiográficas, cargadas de emociones y sentimientos, los sujetos y entornos en los que los niños y niñas habitan para dotarlos de herramientas para que ellos mismos puedan transformarlos, haciendo posibles una escuela al alcance de todos.

Más aún, cuando en medio de la virtualidad la escuela resulta líquida<sup>1</sup> y los índices de violencia doméstica se han multiplicado, sumado a las violencias basadas en género <sup>2</sup>al que también pueden estar expuestos.

---

<sup>1</sup> Metáfora utilizada por Zygmunt Bauman, en el libro: Modernidad líquida. Lo líquido (modernidad) obedece a la inestabilidad, cambio de los espacios, enlaces o relaciones lejanas. Véase: Bauman Z, "Modernidad líquida" México, Fondo de Cultura económica, 2000.

<sup>2</sup> Según el análisis sobre datos del Observatorio Colombiano de las Mujeres, "se encontró que mientras que en el año 2019 se recibieron 602 llamadas efectivas (en promedio 55 diarias), en el periodo comparable de 2020 se recibieron 1.221 (en promedio 111 diarias), es decir que el número de llamadas aumentó en un 103%. Ahora al observar el comportamiento de las llamadas que fueron catalogadas como violencia intrafamiliar<sup>2</sup> se encontró que en el periodo analizado de 2019 se recibieron 434 llamadas, representando el 72% de las llamadas efectivas, mientras que en 2020 se recibieron 912 lo que representó el 75% de las llamadas efectivas, de esta información se puede decir que en este lapso de 11 días en 2020, bajo condiciones atípicas, asociadas a las medidas de aislamiento preventivo por Coronavirus el número de llamadas a la línea 155 que asociaron hechos de violencia intrafamiliar creció en 478 llamadas, lo que representa un incremento del 110% " (Boletín II, abril 5 de 2020)



Cabría señalar, que pese a tener un colegio con algunas prácticas coercitivas, los niños extrañan sus escuelas; lo hacen porque encuentran en esta un lugar socializante, un espacio de camaradería y también de juego, un espacio de refrigerios que también garantiza alimentación, un espacio vivo que aún respira por ellos, un espacio de experiencia, en cada grupo. Se extraña a la escuela en pandemia, pero también hay que extrañar la vida de los niños en la escuela.

### **Pregunta:**

Con lo anterior, la pregunta que guiará esta investigación será: ¿Cuál es el aporte de las narrativas biográficas de estudiantes y maestras a la formación de subjetividades críticas en el colegio Juana Escobar sede c?

### **Objetivo General**

Analizar los aportes de las narraciones biográficas de estudiantes y maestras de curso 404 del Colegio Juana Escobar de la localidad de San Cristóbal, en los procesos de formación de subjetividades críticas, en el marco de la ética como materia curricular a explorar en la escuela.

### **Objetivos Específicos**

- Reconocer los sentidos otorgados desde las propias narraciones de los/las estudiantes y su maestra a su pasado-presente de en el marco de su contexto.
- Analizar el lugar de los procesos educativos sobre la ética y las percepciones de esta en el colegio Juana Escobar desde las voces de estudiantes y maestra.
- Indagar sobre el aporte de las narraciones biográficas a la construcción de conocimiento en el aula, a la dinamización de estrategias pedagógicas y al fortalecimiento de subjetividades críticas.

### **3. Metodología.**

El proceso pedagógico adelantado en el Colegio Juana Escobar Sede C, y la presente investigación, se realiza bajo el campo epistemológico hermenéutico con un enfoque biográfico narrativo, la elección de este fue motivado por las miles de narraciones que oscilan en las aulas, por las palabras que se desenvuelven con de forma genuina imprudencia de los niños y niñas, y que están en contacto inmediato con lo contado por su maestra. Resaltamos así del enfoque biográfico-narrativo, su aporte social que fomenta espacios de reconocimiento de los sujetos partícipes desde la narración, así como su carácter interpretativo (hermenéutico), que ha sostenido un diálogo constante con las investigaciones en los colegios, permitiendo encontrar hallazgos pedagógicos, que median con los proyectos de educación alternativos.



Sobre el enfoque biográfico narrativo, habría que resaltar que hunde sus raíces en la Escuela de Chicago a principios de los años veinte, donde se destaca el uso de métodos biográficos y descriptivos. No obstante, es sobre los años setenta y ochenta que su auge se expresa con el protagonismo de historias de vida, autobiografías y biografías. La investigación biográfica -narrativa, se entiende como:

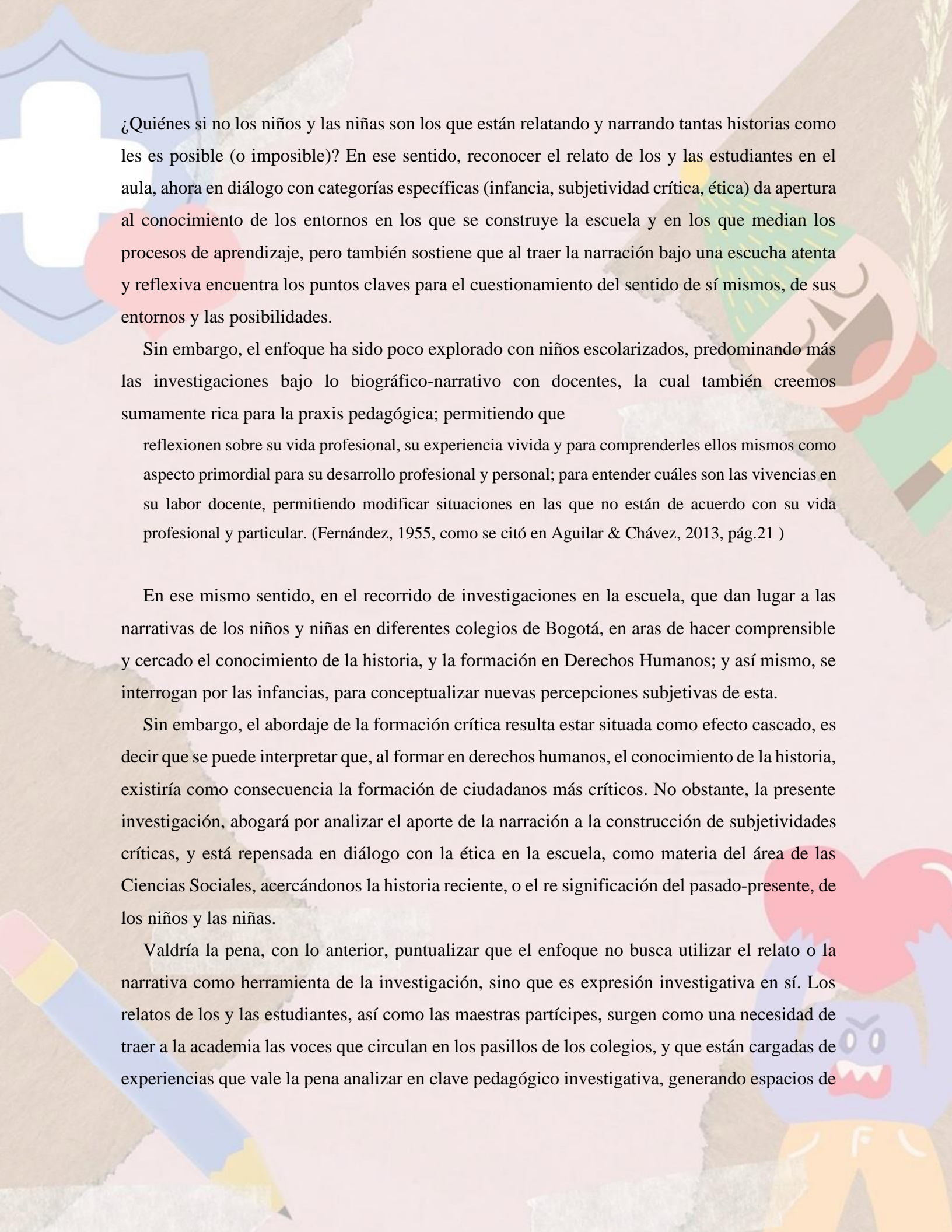
una categoría amplia que –ostensivamente- incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos. (...) La narrativa autobiográfica ofrece un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y –sobre todo- se conceptualiza las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa (Bolívar, Segovia, & Cruz, 2001, págs. 18-19)

En ese mismo sentido, Bolívar puntualiza que lo biográfica-narrativo no se limita al análisis de datos, si no que permite dar significado y construir conocimiento, desde el marco categórico construido por el investigado, a partir de los relatos cargados del mundo interior y exterior propio de los narradores y narrador. En sus palabras:

el enfoque biográfico-narrativo no cabe limitarlo a una metodología más de recogida/ análisis de datos, actualmente se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación. Una metodología “hermenéutica” que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social. (Bolívar, 2010, pág. 2).

Lo biográfico entonces “es la estructura narrativa que se basa en el relato objetivo construido por una persona (investigador) ajena al sujeto. La biografía se confecciona a partir de todos los datos, evidencias y documentación disponible, así como las entrevistas al sujeto y a las otras personas” (Bolívar, 2010, pág. 29). Esto permite la reflexión e interpretación de los escenarios naturalizados, a partir de la vivencia narrada de los sujetos, sostiene una agudeza en la lectura no solo del ejercicio escrito como codificación del lenguaje, si no de las formas de expresión verbales y no verbales.

No es nuevo que el enfoque biográfico narrativo se utilice en la educación, y ello como lo dicen Connelly y Clandinin, se debe principalmente a que “los seres humanos son organismos contadores de historias que, individual y socialmente, viven vidas relatadas” (2001, pág. 2)



¿Quiénes si no los niños y las niñas son los que están relatando y narrando tantas historias como les es posible (o imposible)? En ese sentido, reconocer el relato de los y las estudiantes en el aula, ahora en diálogo con categorías específicas (infancia, subjetividad crítica, ética) da apertura al conocimiento de los entornos en los que se construye la escuela y en los que median los procesos de aprendizaje, pero también sostiene que al traer la narración bajo una escucha atenta y reflexiva encuentra los puntos claves para el cuestionamiento del sentido de sí mismos, de sus entornos y las posibilidades.

Sin embargo, el enfoque ha sido poco explorado con niños escolarizados, predominando más las investigaciones bajo lo biográfico-narrativo con docentes, la cual también creemos sumamente rica para la praxis pedagógica; permitiendo que

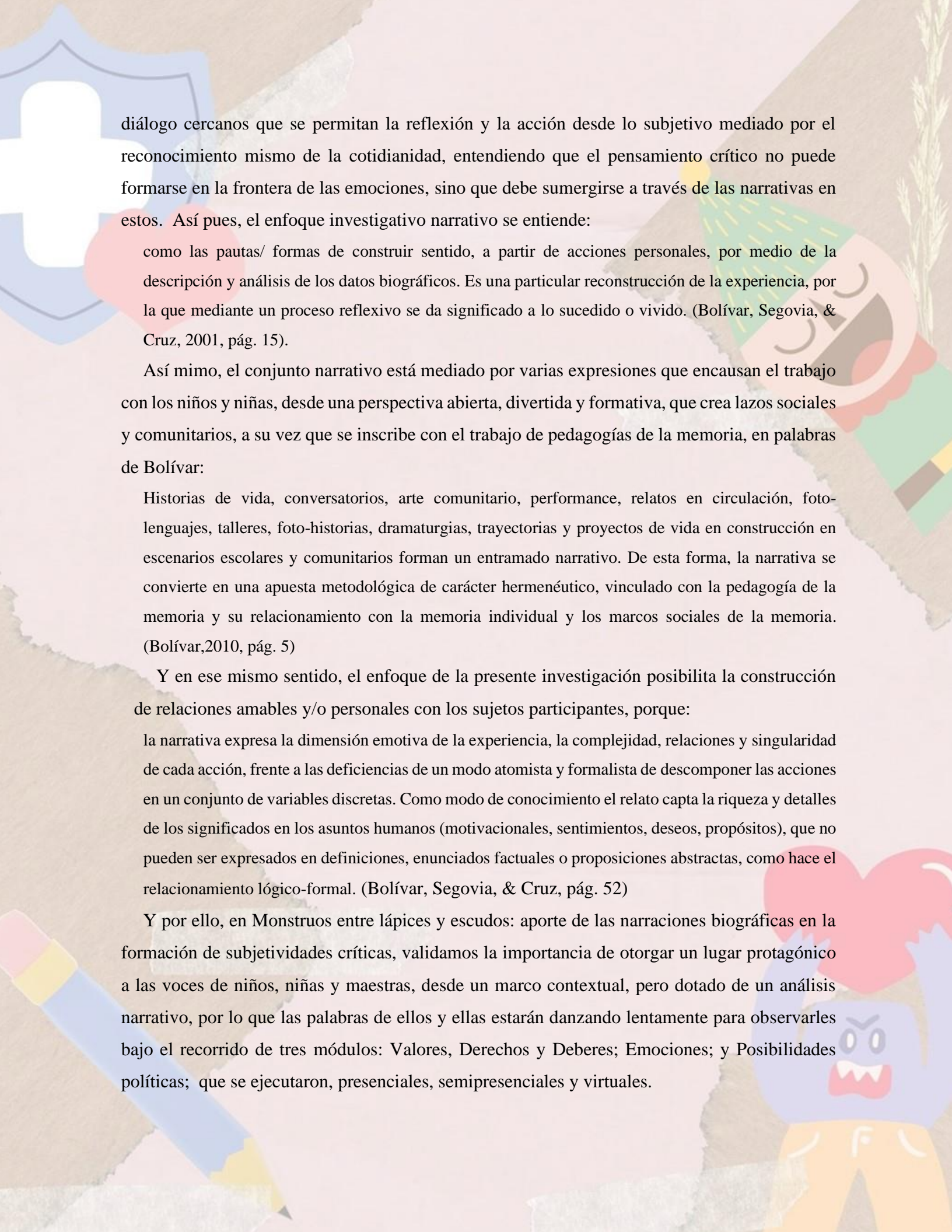
reflexionen sobre su vida profesional, su experiencia vivida y para comprenderles ellos mismos como aspecto primordial para su desarrollo profesional y personal; para entender cuáles son las vivencias en su labor docente, permitiendo modificar situaciones en las que no están de acuerdo con su vida profesional y particular. (Fernández, 1955, como se citó en Aguilar & Chávez, 2013, pág.21 )

En ese mismo sentido, en el recorrido de investigaciones en la escuela, que dan lugar a las narrativas de los niños y niñas en diferentes colegios de Bogotá, en aras de hacer comprensible y cercano el conocimiento de la historia, y la formación en Derechos Humanos; y así mismo, se interrogan por las infancias, para conceptualizar nuevas percepciones subjetivas de esta.

Sin embargo, el abordaje de la formación crítica resulta estar situada como efecto cascado, es decir que se puede interpretar que, al formar en derechos humanos, el conocimiento de la historia, existiría como consecuencia la formación de ciudadanos más críticos. No obstante, la presente investigación, abogará por analizar el aporte de la narración a la construcción de subjetividades críticas, y está repensada en diálogo con la ética en la escuela, como materia del área de las Ciencias Sociales, acercándonos la historia reciente, o el re significación del pasado-presente, de los niños y las niñas.

Valdría la pena, con lo anterior, puntualizar que el enfoque no busca utilizar el relato o la narrativa como herramienta de la investigación, sino que es expresión investigativa en sí. Los relatos de los y las estudiantes, así como las maestras partícipes, surgen como una necesidad de traer a la academia las voces que circulan en los pasillos de los colegios, y que están cargadas de experiencias que vale la pena analizar en clave pedagógico investigativa, generando espacios de





diálogo cercanos que se permitan la reflexión y la acción desde lo subjetivo mediado por el reconocimiento mismo de la cotidianidad, entendiendo que el pensamiento crítico no puede formarse en la frontera de las emociones, sino que debe sumergirse a través de las narrativas en estos. Así pues, el enfoque investigativo narrativo se entiende:

como las pautas/ formas de construir sentido, a partir de acciones personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido. (Bolívar, Segovia, & Cruz, 2001, pág. 15).

Así mismo, el conjunto narrativo está mediado por varias expresiones que encausan el trabajo con los niños y niñas, desde una perspectiva abierta, divertida y formativa, que crea lazos sociales y comunitarios, a su vez que se inscribe con el trabajo de pedagogías de la memoria, en palabras de Bolívar:

Historias de vida, conversatorios, arte comunitario, performance, relatos en circulación, fotolenguajes, talleres, foto-historias, dramaturgias, trayectorias y proyectos de vida en construcción en escenarios escolares y comunitarios forman un entramado narrativo. De esta forma, la narrativa se convierte en una apuesta metodológica de carácter hermenéutico, vinculado con la pedagogía de la memoria y su relacionamiento con la memoria individual y los marcos sociales de la memoria. (Bolívar, 2010, pág. 5)

Y en ese mismo sentido, el enfoque de la presente investigación posibilita la construcción de relaciones amables y/o personales con los sujetos participantes, porque:

la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción, frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivacionales, sentimientos, deseos, propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el relacionamiento lógico-formal. (Bolívar, Segovia, & Cruz, pág. 52)

Y por ello, en *Monstruos entre lápices y escudos: aporte de las narraciones biográficas en la formación de subjetividades críticas*, validamos la importancia de otorgar un lugar protagónico a las voces de niños, niñas y maestras, desde un marco contextual, pero dotado de un análisis narrativo, por lo que las palabras de ellos y ellas estarán danzando lentamente para observarles bajo el recorrido de tres módulos: Valores, Derechos y Deberes; Emociones; y Posibilidades políticas; que se ejecutaron, presenciales, semipresenciales y virtuales.



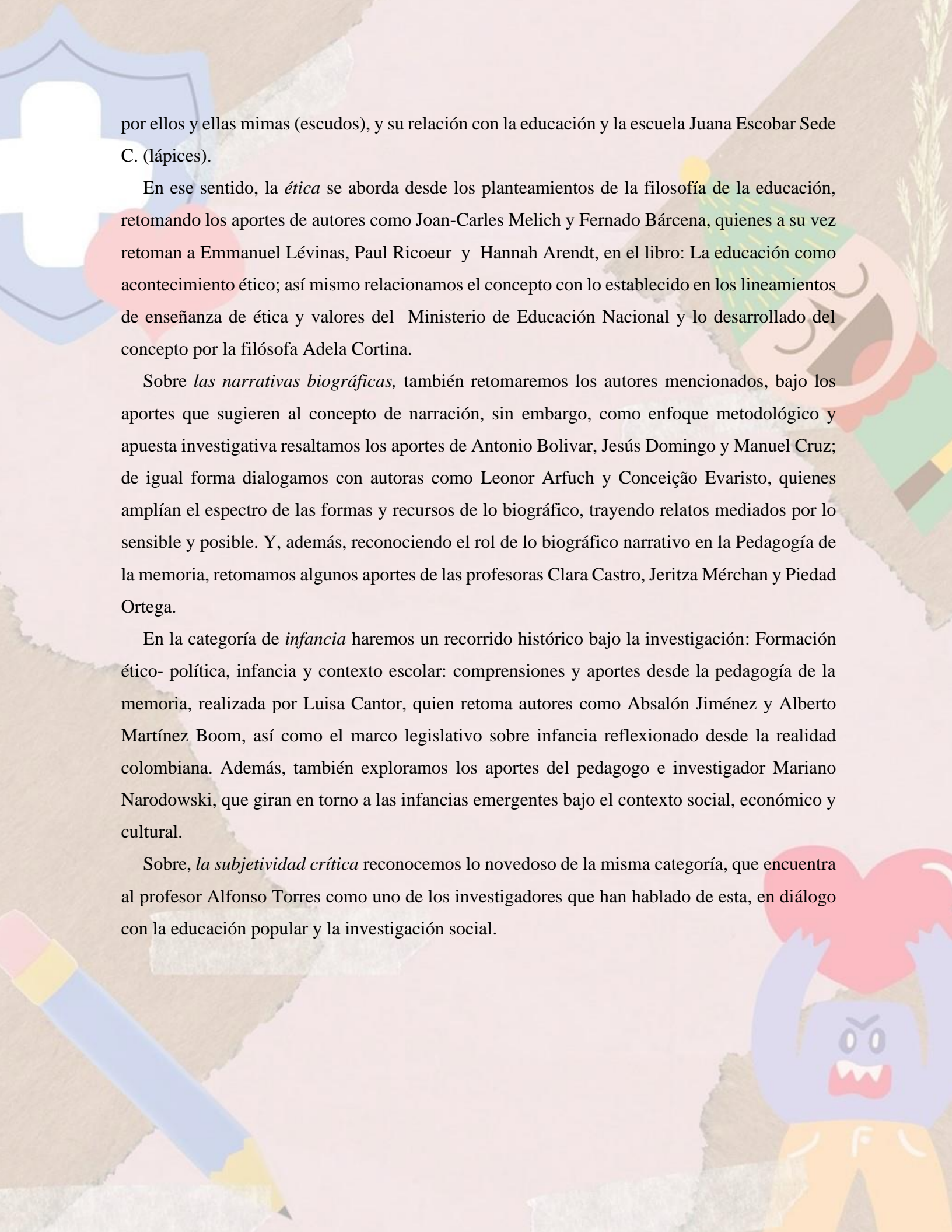
Con los docentes se adelantan espacios de diálogo a través de entrevistas semiestructuradas, que posibilitan preguntas encausadas a la investigación, pero sin forzar las narraciones y palabras. Con los niños y las niñas, se desarrolló una cartilla de ética, que hace uso de la escritividad, concepto utilizado por Concepción Evaristo (2018), que refiere a la escritura de la vida, la narración de la experiencia codificada en las letras, pero que son un péndulo entre lo fantástico y lo real, no sitúa una literatura académica, sino cercana, por eso sobre la escritividad dice:

En mi cabeza siempre están las historias que escuchaba de niña, la memoria oral es algo que me preocupa mucho y que busco reconstruir cuando escribo. A veces escribo tal y como hablo y me interesa escribir la ficción como si escribiera realidad. Muchos me preguntan si mis libros son autobiográficos y yo siempre repito que nada de lo que está escrito en aquel libro es verdad y nada es mentira. Me interesa jugar con la tensión de la memoria. Mi trabajo está en ese espacio de fricción que queda entre el recuerdo y el olvido, donde se cose esa vivencia con la escritura, la escritividad. (Entrevista realizada a Evaristo, 07/03/2018)

Así, la cartilla como dispositivo pedagógico y didáctico, teje la relación con el enfoque de la investigación, mientras invita a los niños y las niñas a ser *escrivientes*: contar su vida en letras, generando relatos que se comparten y tiene puntos en común con sus pares, y permiten situar la construcción de las infancias que habitan en la escuela. Además, estableciéndonos en el espacio formativo de ética, obedeciendo a la materia sombra, el espacio limbo, la que no se siente, la que es dictada por el profe que no tiene las horas completas, aquella que los niños y niñas del grado 404 del Colegio Juana Escobar: no nombran ni como materia favorita, ni desagradable; con esto también se reflexiona en cómo es el colombiano, cuál es la importancia de lo ético-político en la formación integral.

#### **4. Categorías de análisis de la investigación.**

La investigación estará guiada por cuatro categorías claves: Ética, Narrativas biográficas, Infancia, y Subjetividad Crítica. Cada una permitirá el desarrollo de la cartilla “Monstruos y duendes, entre escudos y lápices” que como dispositivo didáctico y pedagógico posibilita hacer una recopilación de las narrativas de los niños y las niñas, que accede a reconocer actores y aventuras (Monstruos y duendes) así como posibles transformaciones a problemáticas recreadas



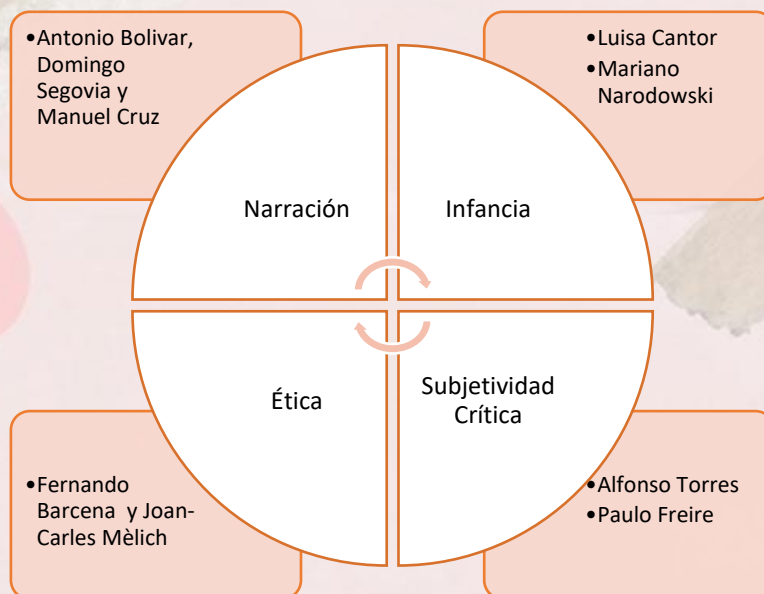
por ellos y ellas mismas (escudos), y su relación con la educación y la escuela Juana Escobar Sede C. (lápices).

En ese sentido, la *ética* se aborda desde los planteamientos de la filosofía de la educación, retomando los aportes de autores como Joan-Carles Melich y Fernando Bárcena, quienes a su vez retoman a Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur y Hannah Arendt, en el libro: *La educación como acontecimiento ético*; así mismo relacionamos el concepto con lo establecido en los lineamientos de enseñanza de ética y valores del Ministerio de Educación Nacional y lo desarrollado del concepto por la filósofa Adela Cortina.

Sobre *las narrativas biográficas*, también retomaremos los autores mencionados, bajo los aportes que sugieren al concepto de narración, sin embargo, como enfoque metodológico y apuesta investigativa resaltamos los aportes de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Cruz; de igual forma dialogamos con autoras como Leonor Arfuch y Conceição Evaristo, quienes amplían el espectro de las formas y recursos de lo biográfico, trayendo relatos mediados por lo sensible y posible. Y, además, reconociendo el rol de lo biográfico narrativo en la Pedagogía de la memoria, retomamos algunos aportes de las profesoras Clara Castro, Jeritza Mércan y Piedad Ortega.

En la categoría de *infancia* haremos un recorrido histórico bajo la investigación: *Formación ético- política, infancia y contexto escolar: comprensiones y aportes desde la pedagogía de la memoria*, realizada por Luisa Cantor, quien retoma autores como Absalón Jiménez y Alberto Martínez Boom, así como el marco legislativo sobre infancia reflexionado desde la realidad colombiana. Además, también exploramos los aportes del pedagogo e investigador Mariano Narodowski, que giran en torno a las infancias emergentes bajo el contexto social, económico y cultural.

Sobre, *la subjetividad crítica* reconocemos lo novedoso de la misma categoría, que encuentra al profesor Alfonso Torres como uno de los investigadores que han hablado de esta, en diálogo con la educación popular y la investigación social.



## 5. Estructura del documento documento

La presente investigación situará tres capítulos que exhiben nuestros caminos. En el primer capítulo, andaremos de *viajeros del tiempo*, se reconocerán los sentidos otorgados del pasado-presente en la escuela, haremos memoria, nos escucharemos, nos narraremos ¿cómo pasó? ¿cuándo paso? ¿había monstruos o duendes? ¿qué hay por contar? Por ello, se abordará con mayor hincapié la categoría narración biográfica, que permite la reflexión de los niños, las niñas y su maestra sobre su contexto, revisando así las problemáticas, desafíos y capacidades de ellos y ellas.

En el segundo capítulo, nos subiremos al Juana para ir *buscando a Ética en la escuela*, nos armaremos con lápiz para encontrarla una horita a la semana y cuestionándonos por ella ¿qué es la ética? ¿qué es lo ético-político? ¿por qué existe en la escuela? Abordaremos los aportes de la ética para dar lugar a los procesos educativos, así como para dialogar con lo narrativo y la formación de valores en el actuar de los sujetos.

Finalmente, en nuestro tercer capítulo, seremos *duendes del país arcoíris*, rastreando emociones y sentimientos, apuntamos a reconocer el yo interno como foco de las transformaciones, por lo que se apunta a la formación de subjetividades críticas; mientras reconocemos de esta su urdimbre con la narración y la educación transformadora, en el cuadro de las infancias como sujetos políticos ¿Listos?



## CAPÍTULO I. VIAJEROS DEL TIEMPO: NARRANDO MI AYER Y MI HOY EN CONTEXTO. SENTIDOS OTORGADOS POR LOS NIÑOS, NIÑAS Y MAESTRA A SU PASADO- PRESENTE.

Este primer capítulo tiene como propósito reconocer los sentidos otorgados por los niños y las niñas y su Maestra a su pasado-presente desde sus narraciones. Por ello vinculará las voces de los estudiantes y su maestra (s), en diálogo con las de los vecinos del sector; por lo que en un primer momento permitirá aproximarse a los antecedentes sobre el barrio y la escuela en **viaje al pasado, venga al presente**. Posteriormente estaremos **titiritando y andando**, acá se abordarán las características ambientales y sociales, que engloban las problemáticas del sector; y finalmente se exhibirá las expresiones y configuración de las familias, **en casa**.

Por esto también retomamos los aportes de Antonio Bolívar, Jesús Domingo, Manuel Fernández, Jeritza Merchán, Clara Castro, Piedad Ortega, en materia de narración biográfica y pedagogía de la memoria. En ese sentido, reconocemos la relación entre la memoria y la narración; por lo que valdría puntualizar que la memoria colectiva, permite responder a recuerdos dentro de un marco social porque establece un dialogo constante con el otro, es decir que la rememoración necesariamente pasa por espacios y tiempos, protagonizados por personas, no solo ubica a un yo, porque en tanto haya varios sujetos involucrados en el hecho hay existencia misma en sociedad. El concepto de memoria colectiva lo desarrolla el sociólogo Maurice Halbwachs, que afirma que:

son aquellos primeros recuerdos cuya fuente es la experiencia personal del sujeto sobre un determinado acontecimiento o período histórico. Si bien refuerzan los lazos con los participantes de ese acontecimiento, estos recuerdos tienden a desaparecer con el tiempo si no son evocados juntamente con otros involucrados en tales acontecimientos. Se trata de una memoria enraizada en los sujetos. (Como se citó en Muller & Bermejo, 2013, pág.250)

Siguiendo la idea, de forma certera Elizabeth Jelin afirmará que:

Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo, animada por valores, de una sociedad o grupo (...) Y esto implica la presencia de lo social, aun en los momentos más «individuales». «Nunca estamos solos» —uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares— (Jelin, 2002, pág. 21)

Lo anterior, sitúan a la memoria como un ejercicio social, que existe mediado por los otros y recreado en el dialogo con ellos; además implica una introversión que dialoga con los valores y símbolos construidos desde los sujetos, pero que se reviste de intersubjetividades bajo marcos culturales habitables en las relaciones sociales. Por ello, las Narrativas biográficas se inscriben en los procesos de la memoria colectiva. Son entendidas como los relatos propios expresados por los estudiantes cargados de emociones y sentimientos, inscritos en un marco cronológico, que permean formas de reivindicar un hecho o recordar el pasado. En palabras de Bolívar, Segovia, y Cruz

La narrativa expresa y representa la experiencia y dinámica de la acción humana (...) Es un encadenamiento de acontecimientos cuyo significado viene dado por su lugar de configuración total de la secuencia (...) La narrativa se configura temporalmente y el tiempo vivido no puede ser descrito si no en forma de narrativa, como tiempo narrado, articulado en historia. (...) La dimensión cronológica permite imponer al narrador una cierta coherencia al conjunto disperso de experiencias en principio desconectadas al ordenar los acontecimientos. (2001, pág. 23-26).

Si bien, los niños/niñas del colegio Juana Escobar, habitan la misma institución o tienen historias de vida similares, las violencias que los constituyen son diferentes, al menos desde una micro- visión. Empero, ¿comparten la misma Escuela? ¿Los mismos barrios periféricos y marginados? ¿la estructura de disfuncionales de las familias? ¿Los problemas económicos y sociales? Al coincidir en espacios similares, tienen en común formas de habitar la escuela y por tanto “El pasado podrá contribuir tanto a la constitución de la identidad, individual o colectiva, como a la formación de nuestros valores, ideales, principios, (...)” (Todorov, 2015, pág. 107) que ahora repercuten en el presente desde sus formas de expresarse, y sustentan un dialogo con el aprendizaje.

Reconocemos los aportes en temas relacionados con memoria, narraciones e infancia, por parte del Centro de Memoria Nacional, el Centro de Memoria Paz y Reconciliación<sup>3</sup>, la Secretaría de

---

<sup>3</sup> Resaltamos, por ejemplo, la propuesta “EL TESORO ESCONDIDO... UNA TRAVESIA POR LA MEMORIA, el CNMH propone un camino, entre otros posibles, que con recursos didácticos, lúdicos y artísticos invitan a los niños y niñas a conocer nuevos amigos, con quienes adentrarse en un viaje imaginario de exploración – indagación de su pasado, el de sus familiares y el de sus comunidades para encontrar un tesoro escondido. En este camino, los niños, niñas y adolescentes son protagonistas de la travesía, a partir de la cual reconocerán sus capacidades para aportar a la memoria histórica del país” Así los niños y las niñas, se convierten en guardianes y guardianas de la memoria desde juegos y espacios que posibiliten sus narraciones en contextos dotadas de sentido propio. Para más información véase: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/travesiaporlamemoria/index.html>



educación, así como las iniciativas de organizaciones sociales y colectivos, investigadores y profesores; sin embargo, dentro del rastreo de documentación relativo a las narraciones biográficas, prima, un mayor porcentaje de sujetos como: abuelos, madres, o jóvenes, ello pareciese generar una idealización conceptual de quienes pueden o portan memorias válidas y con función política y transgresora.

El protagonismo de los niños y las niñas, en la configuración de la historia a partir de sus relatos biográficos es menos frecuente en las investigaciones sociales, por lo que su formación subjetiva crítica a partir de estas narraciones es un campo valioso a explorar, debido a que, en la construcción de memorias, a veces, podemos solo mencionarles en calidad de víctimas del conflicto armado.

### **1. Viaje al pasado, venga al presente: Antecedentes de la escuela y los barrios.**

La configuración de la Escuela como espacio, juega un papel importante en la distribución del barrio, tanto así, que su ubicación, al igual que la iglesia, como lo señala Don José habitante mayor del lugar; reside en el centro del barrio. En palabras de él: *“esto quedó bien instalada la escuela y la iglesia del Canadá, en la mitad del centro del barrio Canadá. Esto quedó bien centrado; por motivo de que uno puede coger por debajo: a coger el alimentador o la buseta a Santa Rita, y la otra; coge lo que quiera coger uno”* (Entrevista realizada a Jose, 05/03/2020)

La sede, como se indicó antes, se ubica en el barrio República de Canadá. Para conocer el territorio, se hizo necesario realizar cartografías sociales o recorridos etnográficos que permitieron generar diálogos con los vecinos y habitantes del sector. Inicialmente se optó por entrevistas informales, que apuntaron a la constitución de la escuela, sin embargo, ello inmediatamente traía a la memoria de las personas el barrio desde décadas pasadas.

Don Carlos, trabajador de obra, recuerda la compra de su vivienda para el 18 de diciembre de 1975 a Doña Leticia de Restrepo, en 6 pesos. Recuerda al barrio carente de servicios públicos en los primeros años, así que el agua era traída con baldes desde espacios retirados y, la luz y el gas eran fuentes nulas, que se sometían a la creatividad de los vecinos o a las formas autóctonas de cocinar o ver en la oscuridad: con leña o velas. Años después llegó la empresa *Ecosinol*, a la que Don Carlos recuerda con agrado, pues fue la primera en generar el gas y regalo a la comunidad estufas; la empresa no registra en la búsqueda en medios electrónicos, y en la actualidad la locación donde estaba es utilizada como terrenos comprados para realizar conjuntos residenciales.



Además, para las fechas recuerda la participación de los Doctores Mario Bravo, Beethoven, José Juan y la Doctora Romelia, quienes tenían relación con cargos como alcalde Menor; junto con ellos la comunidad gestó la construcción del Barrio. Pero, como lo recuerda Don Carlos, fueron ellos lo que trajeron un *gringo*<sup>4</sup>, que aportó económicamente al espacio y, *“regalo un equipo; se amañaba mucho, la gente lo quería”*. (Entrevista realizada a Carlos, 05/03/2020) En eso, él extranjero fue quien propuso el nombre del barrio: República de Canadá, debido a que era su lugar de nacimiento; la comunidad estuvo de acuerdo.

Del Juana escobar sede C, se encuentran antecedentes desde hace más de 40 años.

Para 1.975 la sede se llamaba “Escuela República del Canadá” y contaba con tres cursos, existían en ese entonces sólo dos salones, un cuarto muy pequeño para la dirección y una pequeña sala de profesores; el otro salón quedaba a la entrada del barrio y era llamado la “pesebrera” porque antes allí se cuidaban animales; el colegio no tenía baños y estaba al aire libre, las niñas y niños, salían a descanso e iban a sus casas, tomaban onces y regresaban a sus clases (Colegio Juana Escobar, 2020, pág. 23)

Así también lo recuerdan las profesoras que habitan la escuela y el territorio:

- *“Yo les contaba a mis compañeras desde que yo llegué, aquí. Mire, yo estaba en la sede c y ahí en mi salón dure 17 años*
- *¿En cuál salón?*
- *El de la entrada de la sede C*
- *El chiquitico que queda a la entrada. Ah el de la profe Olga*
- *Ahí fue mi primer salón, y duré 17 años. Y ahí fue que empezaron a hacer esto. Porque esto era un barrial. Acá no había si no unas escuelitas con salones pequeñitos.*
- *Pero cuando yo conocí a esta Juana (refiriéndose a la Sede A) era un edificio.*
- *¿era así?*
- *No. Era un edificio, ese lo tumbaron.*
- *Sí gorda, ese lo tumbaron para hacer todo esto.*
- *Las otras sedes no las conocía yo*
- *Cuando yo llegué aquí, hace 37 años, nosotros éramos la escuelita Canadá, la Escuelita San Luis, y la Juana,*
- *Eran separadas.*
- *uno no se cruzaba” (Rojas, Insumos Diarios de campo,09/07/2021)*

---

<sup>4</sup> Gringo, es una expresión que refiere a persona estadounidense o extranjera.

Posteriormente y gracias a los esfuerzos de la comunidad, se logran construir más salones y baños para el año 1976; y para el año 1985, se estrenaron los primeros uniformes.

En 1994 se inició el grado preescolar y para la adecuación de sus espacios organizaron, tal como lo narraba el recientemente fallecido coordinador Orlando Moreno, se organizó una “marcha del ladrillo” liderada por las docentes de las dos jornadas, el director y los padres de familia. (Colegio Juana Escobar, 2020, pág. 23)

Según la placa que registra en la fachada del Colegio Juana Escobar Sede C, la obra se finalizó para el año 2000. Como se mencionó antes, y sumado al reconociendo las voces de los vecinos, la construcción de la escuela y la iglesia fueron paralelas, y su proceso parte de la iniciativa barrial. Reforzando ello, el periódico El Tiempo para 1990 indicaría sobre el barrio:

Compraron los lotes a doce mil quinientos pesos y edificaron por auto construcción. Para asegurar las viviendas contra los vientos les riegan piedras sobre los techos. Quedan numerosos tugurios de cartón y lata y lotes de engorde cuyo valor promedio es de seiscientos mil pesos. (...) Con excepción de un trozo en la entrada desde la vieja vía al Llano, las calles están en bruto. En invierno ni siquiera eso. Cuenta con servicios de agua, luz, alcantarillado, teléfonos y *escuela*. La obra de la iglesia, por acción comunal, avanza tan lenta que aún no saben a cuál santo encomendarla. Las familias -- unos tres mil habitantes -- desayunan agua de panela, pan y changua. Changua con leche los fines de semana. Arroz y papas al almuerzo; papas y arroz a la comida. Muy posiblemente son minoría los que consumen todavía la inmemorial mazamorra cundiboyacense, sin embargo, de que por aquí habemos bastantes boyacenses. (Cabrera, párr. 3)

Pese a que la nota periodística, enuncia que ya para 1990 había servicios públicos, barrios aledaños sostenían prácticas propias del campo, donde no solo la comida tenía lugar al día a día,

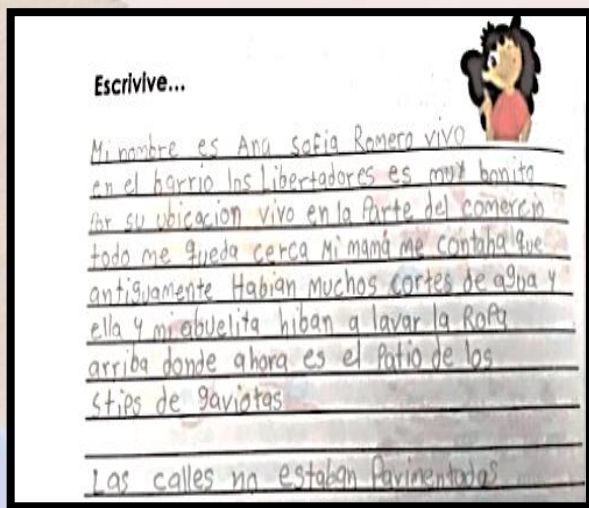


Figure 2 Evidencia Clase de ética 2021

si no las acciones que se realizaban respondían a la carencia del servicio deficiente de alcantarillado. Por ejemplo, Sofía de 8 años, narra que en su barrio Pinares, su mamá y abuela tenía que dirigirse al río para lavar ropa: “Mi nombre es Ana Sofía Romero, vivo en el barrio Los Libertadores es muy bonito, por su ubicación en la parte del comercio, todo me queda cerca. Mi mamá me contaba que



*antiguamente había muchos cortes de agua, ella y mi abuelita iban a lavar la ropa arriba donde ahora es el patio de los SITPS. Las calles no estaban pavimentadas.”*

Con la entrada de los proyectos de vivienda en la zona, y la necesidad de hacer calles más seguras para transitar, se observan diferencias en el suelo, que ahora cuentan con mayor pavimentación, pero que, no obstante, como lo expone la estudiante, aún varias de las calles están erosionadas, cuestión que dificulta la segura movilidad. La mayoría de las casas cuentan con estructuras que se observan sólidas, aunque todavía algunas viviendas cuentan con la presencia del uso de latas para los tejados. También, siguen sobreviviendo la herencia cundiboyacense, así como las comidas tradicionales del sur de Bogotá.

Inicialmente la escuela República de Canadá perpetuaba aún prácticas agresivas e influencia religiosa, pese a estar situada ya a finales del siglo XX y comienzo del siglo XXI. Por lo que, al entrevistar a otros habitantes encontramos narraciones como las de Don Álvaro Rivero, ornamentado y vecino, quien recuerda por más de treinta y tres años a la escuela; su hijo cuando era pequeño estudio allí, pero no terminó su ciclo, debido a las prácticas agresivas de algunos profesores, quienes golpearon al entonces niño y el colegio legitimaba desde el silencio. Así, los saltos del colegio público al privado, fueron necesarios para la seguridad de su hijo.

Ello podría responder a la herencia pedagógica del siglo XIX, pues pese a que en Colombia la influencia de la Escuela Nueva estaba sobre esta época, no era para todos, sino que, se concentraba en los proyectos educativos de grupos elitistas de la capital. Por lo que la enseñanza, de la entonces Escuela Canadá, poseía un arraigo a el sistema de penas y premios:

mantener a los alumnos motivados a través de la razón misma, (...). Pero, si esto no era suficiente venía las penas: amonestaciones privadas o públicas, privaciones el recreo, arresto en el local de la escuela, sugestión de permanecer en cierta actitud hasta media hora. O los premios: textos y útiles acompañados de una dedicatoria que diga el porqué de él.

Se advertía que las penas no podían afectar la dignidad del implicado, se insistía en que no fueran injustas y que se graduaran y adecuaran a la falta. (...) Se trataba de castigar para encauzar y adecuar el cuero al orden requerido, era parte de un dispositivo técnico racional del dolor, era parte de una maquinaria de suplicio que operaba de acuerdo con la racionalidad de la época clásica: Fijar los castigos de dolor para aquellos niños a quienes no bastan los castigos de honor (Alvárez, 1995, págs. 97-98)

Conforme pasa el tiempo, el marco cultural y social permea los cambios en la escuela. Entonces, ¿cuáles son los cambios de la Juana Escobar? Sobre esta pregunta la profesora Helena del curso 404 nos dice:

*“¿cambios? En especial estos últimos años (risas). Pues primero hemos pasado de la parte tradicional de transmisión de conocimiento, utilizando un tablero, tiza, marcador, y libros de consulta; a pasar a utilizar herramientas... empezar a utilizar las TIC. Y a medida que ha pasado el tiempo han salido nuevas herramientas, y entonces ya tenemos nuevas formas de presentar la información. Han aumentado los medios de consulta, de información y ya no solamente nos concentramos en ir a buscar la información en libros si no ya lo hacemos a través de bibliotecas digitales, en repositorios, ya la información viene un poco más gráfica. Entonces a medida que ha pasado el tiempo la enseñanza ha pasado de ser solo en un puesto sentados, a pasar a ser un poquito más virtual, a que el niño salga afuera.... Además, que el niño se ha vuelto más global ¿no? Entonces la educación no solamente es dentro de un aula de clase, si no que ya se ha ampliado a hacerse en grupos o nodos de consultas... La educación se ha vuelto como más global.”*  
(Entrevista realizada a Helena Forero, 09/07/2021)

Sobre la globalización del niño de la que habla la profesora, decimos que, debido a los cambios temporales, así como culturales, tecnológicos y sociales, es menester hablar de otras infancias, ligadas a comportamientos de niños y niñas en barrios periféricos, y con condiciones de pobreza, así como el acercamiento de otros a las nuevas tecnologías.<sup>5</sup> Ambas, dejan en descubierto no solo el rol del niño en la actualidad, si no la decadencia del adulto-centrismo frente al monopolio de la información y el sustento económico-alimenticio; que cuestiona también el rol de la escuela. Así pues, el autor Narodowski va desarrollar los conceptos de infancia hiperrealizada y desrealizada<sup>6</sup>. Por lo que nos acontece el relato de la profesora, abordaremos acá por ahora la primera, que recrea a niños y niñas con acceso a la información brindada por medios digitales, tecnológicos y/o de comunicación, ello permite restarle acceso del conocimiento a el aparato adulto céntrico de los colegios o la familia.

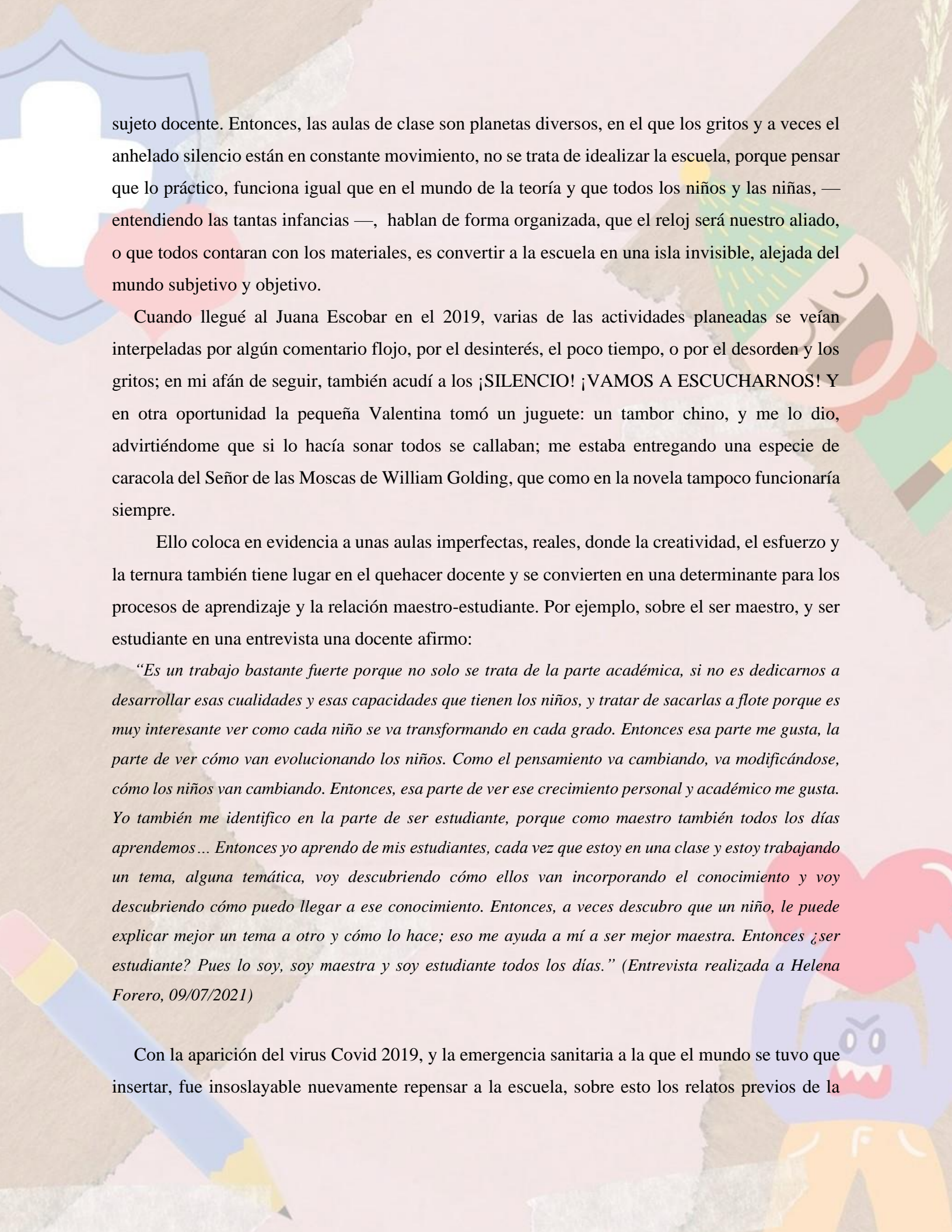
Las prácticas en el Juana Escobar se renuevan bajo en marco cultural y los giros pedagógicos, donde la ruptura a la verticalidad del sujeto maestro-educando, se da como reflexiones propias del

---

<sup>5</sup> En este apartado hacemos énfasis en la infancia hiperrealizada por lo enunciado por la maestra, pero resaltamos que, si bien hay algunos estudiantes con acceso a los medios tecnológicos, prima un mayor porcentaje de estudiantes sin condiciones de acceso a la información digital y bajo marcos de pobreza acentuados propios de la infancia desrealizada. Además, si bien ambas habitan la escuela no son las únicas en esta, habrá algunas híbridas o que no se inscriben dentro de la infancia hiperrealizada ni desrealizada

<sup>6</sup> Sobre la ampliación de los conceptos véase Capítulo III





sujeto docente. Entonces, las aulas de clase son planetas diversos, en el que los gritos y a veces el anhelado silencio están en constante movimiento, no se trata de idealizar la escuela, porque pensar que lo práctico, funciona igual que en el mundo de la teoría y que todos los niños y las niñas, —entendiendo las tantas infancias—, hablan de forma organizada, que el reloj será nuestro aliado, o que todos contarán con los materiales, es convertir a la escuela en una isla invisible, alejada del mundo subjetivo y objetivo.

Cuando llegué al Juana Escobar en el 2019, varias de las actividades planeadas se veían interpeladas por algún comentario flojo, por el desinterés, el poco tiempo, o por el desorden y los gritos; en mi afán de seguir, también acudí a los ¡SILENCIO! ¡VAMOS A ESCUCHARNOS! Y en otra oportunidad la pequeña Valentina tomó un juguete: un tambor chino, y me lo dio, advirtiéndome que si lo hacía sonar todos se callaban; me estaba entregando una especie de caracola del Señor de las Moscas de William Golding, que como en la novela tampoco funcionaría siempre.

Ello coloca en evidencia a unas aulas imperfectas, reales, donde la creatividad, el esfuerzo y la ternura también tiene lugar en el quehacer docente y se convierten en una determinante para los procesos de aprendizaje y la relación maestro-estudiante. Por ejemplo, sobre el ser maestro, y ser estudiante en una entrevista una docente afirmo:

*“Es un trabajo bastante fuerte porque no solo se trata de la parte académica, si no es dedicarnos a desarrollar esas cualidades y esas capacidades que tienen los niños, y tratar de sacarlas a flote porque es muy interesante ver como cada niño se va transformando en cada grado. Entonces esa parte me gusta, la parte de ver cómo van evolucionando los niños. Como el pensamiento va cambiando, va modificándose, cómo los niños van cambiando. Entonces, esa parte de ver ese crecimiento personal y académico me gusta. Yo también me identifico en la parte de ser estudiante, porque como maestro también todos los días aprendemos... Entonces yo aprendo de mis estudiantes, cada vez que estoy en una clase y estoy trabajando un tema, alguna temática, voy descubriendo cómo ellos van incorporando el conocimiento y voy descubriendo cómo puedo llegar a ese conocimiento. Entonces, a veces descubro que un niño, le puede explicar mejor un tema a otro y cómo lo hace; eso me ayuda a mí a ser mejor maestra. Entonces ¿ser estudiante? Pues lo soy, soy maestra y soy estudiante todos los días.” (Entrevista realizada a Helena Forero, 09/07/2021)*

Con la aparición del virus Covid 2019, y la emergencia sanitaria a la que el mundo se tuvo que insertar, fue insoslayable nuevamente repensar a la escuela, sobre esto los relatos previos de la

profesora ya arrojaron luces. Pero, además para repensar al Juana, primero tuvimos que enfrentarnos a la pregunta ¿qué es la escuela? Y con más fuerza encontramos que la escuela no se agota en un lugar-espacio, por el contrario, esta cimentada por las personas que lo habitan, la escuela como un entramado social, está protagonizada por maestros y estudiantes; pero al mismo tiempo están todos y todas aquellas que englobamos desde el discurso institucional en “comunidad educativa”: Directrices, padres de familia, personal de seguridad, personal de aseo. Por eso cuando las profesoras hablan de escuela, estos otros sujetos aparecen en su relato:

*“—Es que definitivamente después de la pandemia es como si fuéramos de otro mundo, como que fue un antes y un después.*

*—Uy si a mí eso de la tecnología...*

*—Entonces si usted me pregunta que hacíamos antes de la pandemia ya me pone en blanco ¿qué hacíamos antes?*

*—Uy gorda, eso la pasábamos genial*

*— Pues claro la pasábamos genial porque bailábamos, jugábamos, nos tocábamos, nos abrazábamos, y después de la pandemia ya no nos podemos ni ... lejos... (...) Se me borro el casete de todos estos años.*

*—Oiga, cómo así que se le borró el casete.*

*—Se me borró el casete. Son tantas experiencias...*

*—No, gorda a mí no se me ha borrado el Casete. (...) Eso antes, hasta cocinábamos, le pedíamos una estufa a las señoras del aseo. Ellas tenían una estufita y nos la prestaban, ahí ellas también calentaban su almuerzo y demás... Pero eso era prohibido, Gorda. Pero eso ahí sacábamos y hacíamos, sancocho, pelando papa y eso. Ya después hasta el rector le dábamos”. (Rojas, Insumos Diarios de campo, 09/07/2021)*

La pandemia fue también un monstruo que no solo ha ocasionado muertes físicas, sino que también ha aterrado la certidumbre del quehacer docente y el ser estudiante. Aterró, no solo porque causo miedo lo nuevo (y era nueva la educación desde pantallas), si no, porque hecho en tierra los ejercicios didácticos practicados antes; los trabajos en grupo y los juegos colectivos, tenían una relevancia en las planeaciones de clases, obedeciendo a que la educación es una práctica



socializante. El COVID19, le entregó a las maestras<sup>7</sup> otra escuela en la que ellas nuevamente tendrían que pintar con poca pintura: con una participación mínima en las aulas virtuales, con el desconcierto de padres y madres de familia, con niños y niñas que solo conocían en una lista de asistencia, con el poco manejo de las TIC, y con las críticas de algunos sectores de la sociedad que siguen deslegitimando su saber y hacer<sup>8</sup>. Con todo y eso, la profesión docente resulta inacabada: aprende y desaprende constantemente, y entonces pinta: ¿Qué estrategias pedagógicas resalta del quehacer docente en el marco de coyuntura sanitaria?

*“Pues las estrategias de gran diversidad que hemos desarrollado en clases ¿no? Entonces hemos partido de la virtualidad, la alternancia, las clases híbridas... El utilizar las herramientas digitales, entonces hemos implementado por ejemplo la gamificación, yo la he implementado en mis clases. La gamificación es por ejemplo el tratar de meter algunas herramientas que me permiten meter el juego en clase; entonces llámese el ahorcado, competencias grupales, que todos los estudiantes jueguen al tiempo, usando Kahoot u otras herramientas. Entonces eso me permite que los niños, por lo menos no se (les) haga la clase monótona, porque es que a través de una pantalla es muy complicado trabajar con los niños y mantenerlos concentrados. Sí ya en la presencialidad es difícil tenerlos concentrados por 20 minutos, ahora tiene uno que estar cada 10, cada 15 minutos cambiando la actividad, y a través de la gamificación es como la única manera. Sí, a ellos les gusta mucho eso.” (Entrevista realizada a Helena Forero, 09/07/2021)*

Las percepciones sobre la escuela de los niños y las niñas, también se unen a una escuela de la relación; se aleja de entenderla como un espacio vacío o una cimentación entre ladrillos y concreto, por el contrario, es un lugar simbólico y social, construido desde el compartir con los otros y las otras. La escuela es un puerto gigante, donde se interactúa con las otras tripulaciones bajo códigos propios de la camaradería de infancia, por lo que varios de los niños al referirse a la escuela, lo hacen desde emociones supeditadas por sus compañeros de camino, de juegos y de

---

<sup>7</sup> Se escribe maestras reconociendo que este trabajo se ejecutó con la participación de mujeres. Reconocemos que existen hombres que se desempeñan como educadores, pero también exaltamos al género femenino dentro del que hacer educativo en el Colegio Juana Escobar sede C y sede B.

<sup>8</sup> “El maestro atrapado en el sistema como víctima de la red / de la sociedad del conocimiento, de la sociedad de control que le lleva a ser una herramienta del sistema, ni siquiera es un aparato, ni siquiera es una máquina. Es por eso que hoy cualquier persona se abroga el derecho de señalar al maestro y juzgarlo; sobre todo el Ministerio de Educación, pero también los padres de familia, el colegio, el rector, todos los agentes sociales quieren emitir juicios sobre él. ¿Y de cuándo acá esa posibilidad se apoderó/ empoderó para decirle al maestro qué hacer, qué pensar, quién ser? En último término, qué sujeto ser.” (Jiménez J. R., 2011, pág. 51)

aventuras. Así lo evidenció la Escritura sobre el Derecho a Educación en relación con la felicidad:

*“Yo escogí el derecho a la educación pues el primer día que vine a la escuela mi mamá me compró onces y me metí a mi salón y mi amigo habló con otro amigo y le dijo que me iban a robar mi comida en el descanso y luego fuimos a descanso, me llevé el refrigerio para cuidarlo.”*  
(Emmanuel 9 años)

*“Yo fui al colegio y fui a buscar alguien con quien jugar y me encontré a un compañero y lo invite a jugar y el me ignora y me puse triste.”* (Ashly 9 años)

*“La primera vez que fui al colegio estaba muy nervioso y me presenté en el descanso, me compré un perro y jugué penaltis.”* (Dylan de 9 años).

También desde la cartilla, bajo el módulo *Emociones: mi yo interior*, se les pregunta a los y las estudiantes ¿cómo crees que tu corazón puede ser compartido con los demás sin lastimarlo? ¿Alguna vez has ofrecido tu corazón? Los niños destacan a sus compañeros como sujetos significativos, así Escrivien:

*“Yo comparto mi corazón con mis amigos queridos, y mi familia querida, y yo los amo a todos. Yo voy al colegio y me divierto con mis amigos y amigas (...)”* (Ashly 9 años)

*“Yo le comparto el corazón a mi amigo Dylan, yo lo trato bien es mi mejor amigo, nos conocimos en preescolar jugamos a partidos de futbol y comimos el refrigerio juntos.”* (Dylan, 9 años)

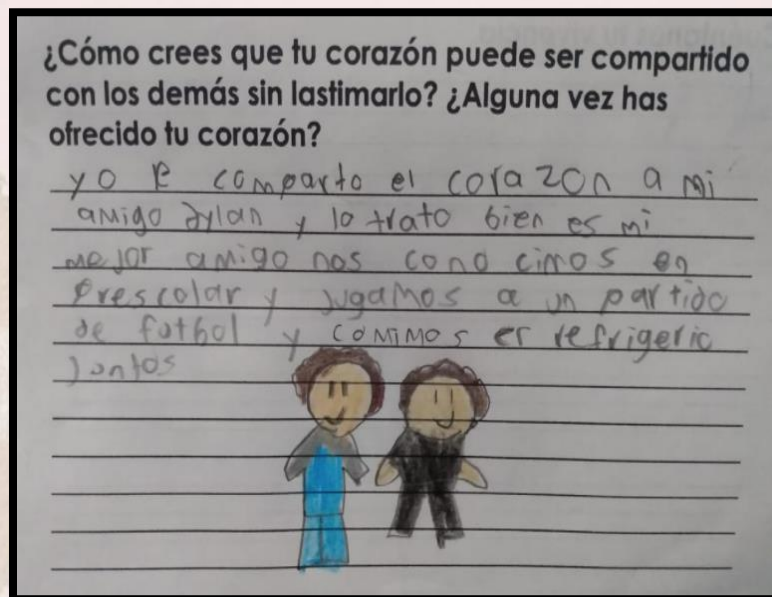


Figure 3 Evidencia clase de ética 2021



## 2. Tiritando y andando: Características ambientales y sociales.

Entre la comunión de barrios del Juana Escobar se encuentran algunos como: Libertadores, Santa Rita, San Luis, Nueva Delly, Pinares, entre otros; por lo que no es raro, que varios niños y niñas, no pertenezcan al barrio Canadá, pero si a alguno de los mencionados. Entonces si bien, aunque varios de ellos no conocieran la historia de República de Canadá, si eran más cercanos a los nombres de barrios como Pinares, que es así mencionado por los pinos y eucaliptos que en algún momento saludaban la entrada del barrio, pero que hoy solo son un recuerdo que el cemento de las construcciones invade.

En ese mismo sentido, los niños referenciaban problemáticas y ventajas de sus barrios, debido a que comparten lugares socioeconómicos similares, propios de la localidad de San Cristóbal. En las narraciones biográficas se pueden encontrar correlaciones en las historias de vida de los y las estudiantes del Colegio Juana Escobar y comportamientos o formas de habitar el aula. Porque

las narrativas individuales y culturales están interconectadas en la medida en que las primeras no solo están inscritas socio-culturalmente, sino que, por ello mismo, la propia forma del relato es dependiente de lo que cada tradición cultural considera convencionalmente una narración bien hecha. (Bolívar, Segovia, & Cruz, 2001, pág. 26)

Entre las ventajas que resaltan se encuentran los paisajes naturales de las zonas, árboles, flores, y animales:

*“Me gustan, los árboles, el aire, el suelo”*

*“Voy con mi mamá a tomar agua de panela en la mañana, y hace mucho frio”*

*“Como en diciembre hace mucho frio... eso llueve... Diciembre es lo peor”*

*“Yo le dije a mi papá que me dejara elevar cometa, porque acá por el viento se puede”*

*“Yo fui a Kennedy, creo que era Kennedy, y allá nunca llueve, en cambio acá hace mucho frio”*

De forma similar, el frío ha dejado huellas en la vida de las maestras, que relatan entre ellas, bajo conversaciones informales, sus experiencias en el Juan Escobar a lo largo de sus recorridos como profesionales, y personas. Esto sostiene que:

en los relatos de la experiencia personal vierten los profesores, además, aquellos aspectos que integran su identidad, autoimagen, autoestima, autopercepción en el desarrollo de las tareas de la enseñanza motivación profesional, perspectivas de desarrollo futuro y necesidades formativas” (Bolívar, Segovia, & Cruz, 2001, pág. 22).

En una conversación se dirá:

— *Lo que pasa es que uno llegaba, gorda... entrabamos a las 6:00am, llegábamos a la 22 con décima, uno llegaba ahí y ese reguero de maestros, y subían unos buses por La Pared<sup>9</sup>, y uno le decía al señor que tan... sí que se subiera.*

— *Las buseticas chiquiticas....*

— *Esas buseticas subían por La Pared*

— *¡Y bajaban por la pared! Las llamaban Las Locas*

— *Antes no se mataban... Y uno: ¡vamos, vamos que vamos tarde!, solo maestros*

— *¡A 1000 a 1000!*

— *Sí a 1000 a 1000 ¡Libertadores, Guacamayas! Y yo toda entaconada. Mis tacones, mis vestidos. Yo antes no me ponía pantalones. Yo llegué acá con mis vestidos de seda, mis tacones, mi cartera que me convine con mis zapatos toda esa vaina*

— *Y sintió el frio de acá. Hasta que llego el frio y la cambio*

— *Sin embargo, gorda yo sigo con mis tacones (...) Yo por acá fue que empecé a comprar chaquetas, yo no tenía ni una sola chaqueta” (...) Acá no salía el sol, era todo el día así (nublado) y esa lloviznita, esa miadita que usted se podrá imaginar.*

— *Pero que empapa...*

— *Esa brisa... Gorda, y sabe qué hacíamos. Estávamos Martha Carreño, Sandra, Ibeth,*

— *Ferney, Martha Freile*

— *Todo el combo*

— *Albita, Flor Albita*

— *Sí, sí la conocí*

— *Éramos ocho maestros de la sede C. (...) Y para salir, salíamos todos y el de adelante cogía la sombrilla (hace la imitación de un escudo) y todos en fila india así para llegar al auto... porque el viento*

— *Todavía*

— *No. Olvídate*

— *Pues claro, si a mí hace como unos cuatro años, me vino una teja voladora. (Rojas, Insumos Diarios de campo, 05/07/2021)*

---

<sup>9</sup> La Pared, es una calle muy inclinada por el que solo está permitida la subida de vehículos, la afluencia de transporte público es muy baja debido sus características



Ello contrastado con el informe de Secretaría de Planeación, reafirman las narraciones de los niños, las niñas y docentes, se dice que San Cristóbal:

cuenta con una extensión de 4909,8 hectáreas, de las cuales solo el 32,6% corresponden a suelo urbano (1648,28 Ha), y las restantes 3.261,5 ha constituyen suelo rural conservando una gran reserva de área rural protegida (...) La localidad se encuentra ubicada entre los 2.600 y los 3.200 msnm. Presenta una temperatura promedio de 12°C; en las zonas altas es de 10,5°C y en las zonas bajas de 13,5°C (...) La UPZ Los Libertadores se ubica en el extremo sur de la localidad de San Cristóbal; tiene una extensión de 365 ha., y presenta la mayor superficie de áreas protegidas con 91 ha. Esta UPZ limita por el norte con la quebrada Chiguaza, por el oriente con el perímetro urbano, por el sur con la localidad de Usme, a través de la Calle 73 sur (barrio Juan Rey), y por el occidente con el parque Entre Nubes. (Instituto Distrital de Gestión de Riesgos y Cambio Climático - IDIGER, 2017, pág. 5)

Así pues, observamos que los barrios cuentan con tantas similitudes que se confunde su lugar geográfico, pero también da cuenta de la cercanía de los sectores y vecindarios, que permiten el reconocimiento de su territorio.

Así Deivy de 9 años, escribe y luego, al compartir su narración, es interpelado.

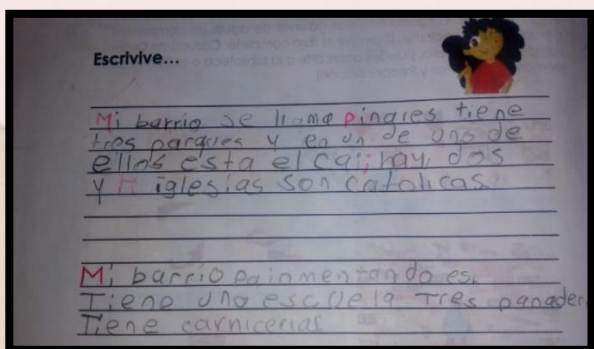


Figure 4 Evidencia clase de ética 2021

*Mi barrio se llama Pinares tiene tres parques y en uno de ellos está un CAI, hay dos iglesias: son católicas. Mi barrio pavimentado es. Tiene una escuela, tres panaderías. Tiene carnicerías.*

*“Estudiante: Ahí hay un CAI*

*Profesora: No, estas confundido, Pinares ahí no tiene un CAI, ese es el de Libertadores o el de Republica de Canadá.*

*Estudiante: Profe, sí hay un CAI, yo he vivido siempre en Pinares, yo me conozco todo Pinares...”*  
(Rojas, Insumos Diarios de campo, 11/08/ 2021)

No obstante, en las actividades realizadas sobre el barrio en dos escenarios y grupos diferentes, (dos de las actividades fueron para el 2019: Pinto mi barrio y Pilotos del barrio, y una para el 2021 en la actividad: Hablemos del Barrio, de la cartilla Monstruos entre lápices y escudos), se pudieron

encontrar no solo descripciones de los lugares, en términos materiales, sino de las problemáticas que también los habitan.

En la primera actividad realizada en el receso escolar, con los estudiantes de Juan Escobar sede C en 2019, se evidenció mientras se pintaba el barrio, eventuales expresiones que dan cuenta de los conflictos en este, así como tachones y otros sujetos fantásticos; esto permiten repensar las formas en que el niño o niña quiere ver a su barrio ¿qué representa una pepa pig en el dibujo? ¿Por qué tacho al nombre de una compañera en mi barrio? ¿Por qué casi no se ve a los padres, sino a las mamás? Así quedó registrado en el diario de campo:

“Luego en el descanso, pegué dos pliegos de papel periódico en el muro, con el título: dibujo mi barrio; así en el receso varios niños de diferentes salones se acercaban a realizar, su casa; el parque; la tienda; la iglesia; el alimentador. Así como los sujetos que lo habitan, sus padres, los ladrones o los policías. Entre mis preguntas, de quién es él o ella, o que más cosas se ven en el barrio, descubríamos balas o historias de pandillas.” (Rojas, 19/09/ 2019).

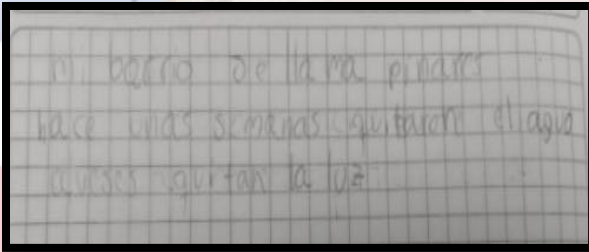


Figure 5 Evidencia actividad en recesos escolar: Pinto mi barrio 2019

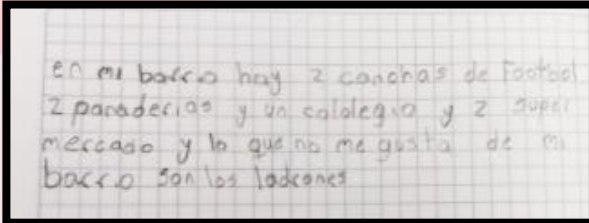
Otra de las actividades (Pilotos del barrio) sobre los lugares que recomiendan y los que no, volvió a reflejar su cercanía con los problemas de seguridad que hay en el barrio, tanto que recomiendan no ir a la calle en la noche, porque puede sufrir atracos.

De forma similar los escritos en la cartilla sostuvieron una preocupación por el hurto o la inseguridad de los barrios, así como los cortes de luz o agua, que sin embargo no sabemos si obedecen a problemas con las entidades prestadoras del servicio público, o lógicas personales u económicas.



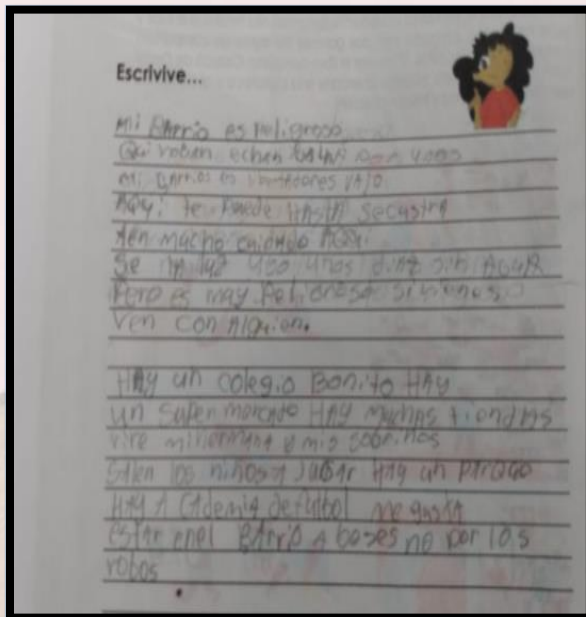


mi barrio de la ra pinares  
hace unas semanas quitaron el agua  
algunos quitaron la luz



En mi barrio hay 2 canchas de futbol  
2 panaderías y un colegio y 2 súper  
mercados y lo que no me gusta de mi  
barrio son los ladrones

Figure 6 Evidencia actividad Pilotos en el barrio, 2019



Escrive...  
Mi Barrio es peligroso  
que roban echan bala con un  
mi barrio es un barrio malo  
hay ten miedo de ir al colegio  
den mucho cuidado aquí  
se va la luz uno días sin agua  
pero es muy peligroso si vienen  
ven con alguien.  
Hay un colegio bonito Hay  
un supermercado Hay muchas tiendas  
vive mi hermana y mi sobrino  
salen los niños a jugar Hay un parque  
Hay un colegio bonito me gusta  
pero en el barrio a veces no por los  
robos

Figure 7 Evidencia clase de ética, Actividad Cartilla:  
Escrive mi barrio 2020

Sobre este último, la estudiante completo su versión del barrio luego de la interpelación de la profesora y sus compañeros:

—¿No hay nada bueno en su barrio?

—Pues los niños que salen a jugar

—Si tuviese la oportunidad de irse ¿se iría?

—Puesss... Sí, yo me voy.” (Rojas, Insumos Diarios de campo, 11/08/2021)

“Mi barrio se llama Pinares, hace unas semanas quitaron el agua, a veces la luz”

“En mi barrio (San Rafael) hay 2 canchas de futbol, 2 panaderías y un colegio y 2 súper mercados y lo que no me gusta de mi barrio son los ladrones”.

Mi barrio es peligroso. Aquí roban. Echan bala. Mi barrio es Libertadores Bajo. Aquí te pueden hasta secuestrar. Ten mucho cuidado aquí. Se va la luz. Hubo unos días sin agua, Pero es muy peligroso, si vienen ven con alguien.

Hay un colegio bonito. Hay un supermercado. Hay muchas tiendas. Vive mi hermana y mi sobrino. Salen los niños a jugar. Hay un parque. Hay academia de futbol. Me gusta estar en el barrio, a veces no por los robos”

Ello exhibe que algunos de los niños y las niñas, próximos adultos habitantes, prefieren irse que entablar procesos sociales o revisar lo bueno de su barrio. En la actividad: *Piloto del barrio*, se pedía recomendar lugares a un extraño, y manejando un avión imaginario se le llevaría por aquel lugar al extranjero, pero varios de ellos evitaban sus escenarios cotidianos, y preferían recomendar otros Municipios o países: Cartagena, San Andrés, Girardot, Villavicencio, República Dominicana, México, Estados Unidos entre otros. Esto seguramente cobra un sentido más preocupante en un plano más general bajo expresiones escuchadas por los niños y jóvenes entre los pasillos del colegio: “las cosas no van cambiar” “eso igual siempre es lo mismo” “sáquenme de Latam”



Así pues, es clave la intervención de la docente al reconocer las propuestas e intervenciones sociales que se gestan desde la localidad, entre ellas el trabajo de las escuelas de fútbol popular, grafiteros, iglesias, y mujeres.

—*Por ejemplo, en Libertadores hay una señora que enseña danza ¿saben cómo le llaman? ¡La reina africana! (Rojas, Insumos Diarios de campo, 11/08/ 2021)*

Empero, también refuerza la idea: hacer memoria es un ejercicio social, trae a la mente a otros que hacen parte del relato. Por ello, cuando a la estudiante se le pide rescatar lo bueno de su barrio, resalta a los sujetos con quien comparte, su hermana, su sobrino, los niños. De forma similar lo hacen algunos de sus compañeros que priorizan los personajes, mas que el mismo lugar y rescatan los lazos comunitarios en la configuración de los barrios y casas. En esta oportunidad relatan aventuras en el barrio, por lo que se evidencia que hay unos trayectos del lenguaje en las narrativas de los niños expresadas “a través de definiciones propias, desde sus palabras y acudiendo a su experiencia para conformar una suerte de pequeño diccionario, reflejan sus modos de trasegar por el lenguaje apropiándose para sí en clave de enunciación de su experiencia.” (Verano, 2016, pág. 97). En las *Escrivivencias* de los y las estudiantes, de 404 sobre el barrio encontramos:

“*Antes vivía en la Belleza, apenas yo nací solo había un piso y empezaron a hacer el segundo, yo ayudé a poner el techo, y vivíamos ahí por 7 años. Luego mis papás compraron el apartamento en el que estoy viviendo actual, cuando lo compramos solo iba a construirlo, vivo en el barrio Alpes el futuro es un poco feo, pero no roban tanto, hay una estación de bomberos y hace poco me inscribí y me enseñaron un poco.*” (Emanuel, 9 años)



*“Mi vida es así, tengo que quedarme en casa, mi barrio está hecho de ladrillo. Aprendí a correr por los perros, aprendí a pelear gracias a mi hermano, aprendí a comer rápido gracias a mi hermano”. (Martín, 10 años)*

*“Hola, soy Ashly Tatiana Torres, vivo en el barrio Libertadores, vivo aquí desde que nací y nos fuimos a vivir con mis abuelitos, comenzamos a pintar”. (Ashly, 9 años)*

*“Mi barrio es La belleza, tengo un amigo del barrio que se llama Juan, una vez tuvimos una aventura en la que nos ensuciamos hasta el pantalón en agua sucia y nos tocó coger unos vasos sucios y fuimos a un acueducto roto para coger agua. Cuando era más pequeño y estaba en la pancita de mi mamá casi me muero. Las cosas malas de mi barrio son el abuso, el robo; y las buenas es que convivimos todos. Una vez con mis amigos del barrio habíamos pensado jugar a cogidas, pero se nos ocurrió jugar a dispararnos con pistolas de agua y quién no se mojase tanto ganaba, y ganó un amigo porque tenía un escudo para protegerse. Una vez en casa de mi prima Sofía la mamá no nos dejó salir del cuarto de ella y nos tocó armar una cuerda para que yo saliera por la ventana, como era un segundo piso hicimos una cuerda bien grande después me baje, después me despedí de mi prima y fui corriendo a mi casa”. (Thomas, 10 años)*

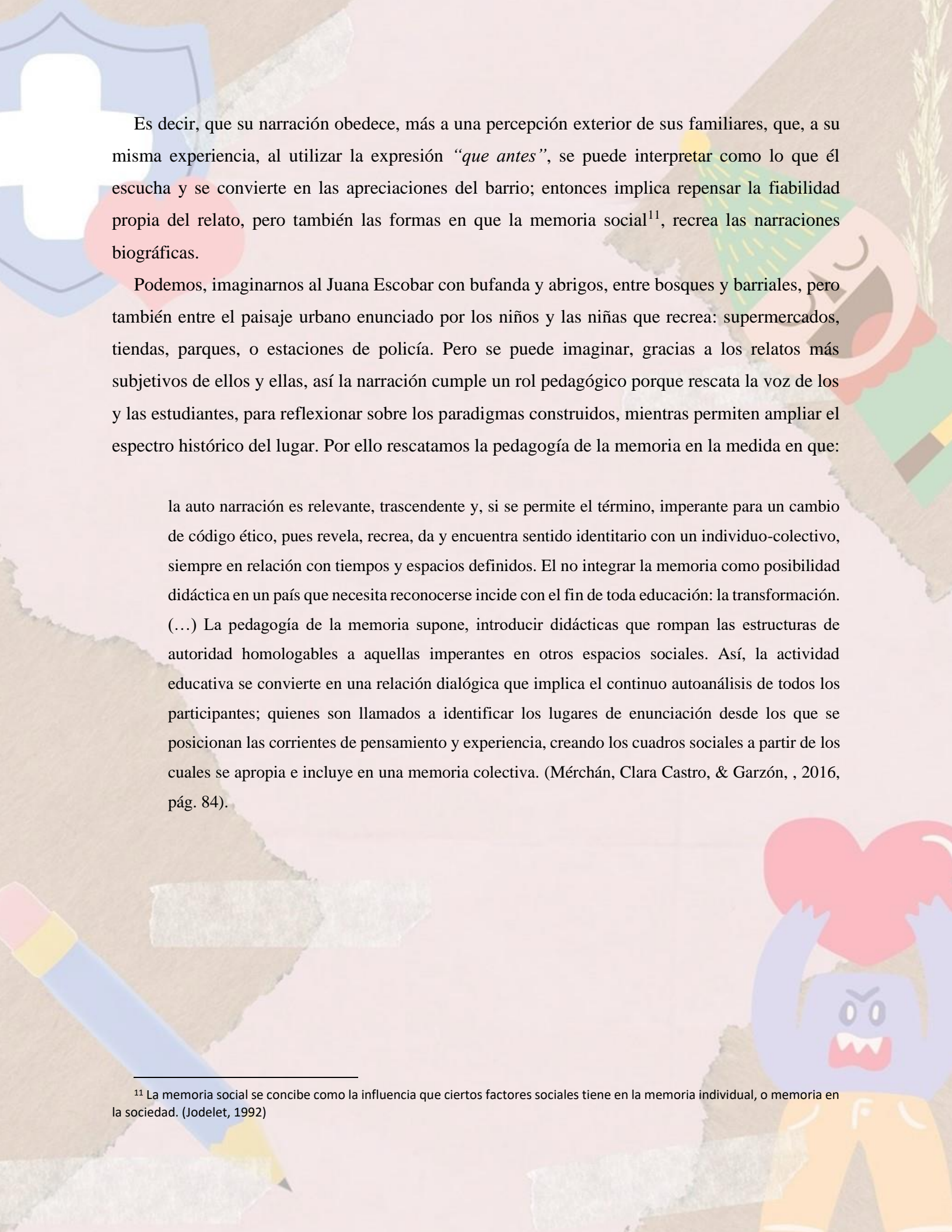
*“Un día cuando fuimos a la casa de mi madrina yo estaba montando patineta en la calle y casi un carro me atropella, y un niño me dijo que me quitara y yo me quite. Y al otro día yo le pego un puño; y él dijo que yo le gustaba y si quería ser su novia y yo le dije que no sabía y me fui corriendo, al otro día no nos volvimos a ver”. (Emily, 9 años)*

No obstante, se observa en un estudiante, que las formas de construir su relato están mediadas por una relación de escucha-cuento<sup>10</sup>.

*“Una historia de mi barrio es que cuando comenzaron a construir la calle una ruta casi se volca, en años anteriores, yo tenía 5 años, que antes casi no había inseguridad, menos peleas y más diversión. Yo he hablado con mis papás y ellos me contaron que antes había una quebrada.” (Alejandro, 10 años)*

---

<sup>10</sup>Hacer referencia a “escucha-cuento” implica pensar que aquello que lo que escuchamos de los otros, se reproduce y a veces se interioriza por medio de lo que cuento.



Es decir, que su narración obedece, más a una percepción exterior de sus familiares, que, a su misma experiencia, al utilizar la expresión “*que antes*”, se puede interpretar como lo que él escucha y se convierte en las apreciaciones del barrio; entonces implica repensar la fiabilidad propia del relato, pero también las formas en que la memoria social<sup>11</sup>, recrea las narraciones biográficas.

Podemos, imaginarnos al Juana Escobar con bufanda y abrigos, entre bosques y barriales, pero también entre el paisaje urbano enunciado por los niños y las niñas que recrea: supermercados, tiendas, parques, o estaciones de policía. Pero se puede imaginar, gracias a los relatos más subjetivos de ellos y ellas, así la narración cumple un rol pedagógico porque rescata la voz de los y las estudiantes, para reflexionar sobre los paradigmas construidos, mientras permiten ampliar el espectro histórico del lugar. Por ello rescatamos la pedagogía de la memoria en la medida en que:

la auto narración es relevante, trascendente y, si se permite el término, imperante para un cambio de código ético, pues revela, recrea, da y encuentra sentido identitario con un individuo-colectivo, siempre en relación con tiempos y espacios definidos. El no integrar la memoria como posibilidad didáctica en un país que necesita reconocerse incide con el fin de toda educación: la transformación. (...) La pedagogía de la memoria supone, introducir didácticas que rompan las estructuras de autoridad homologables a aquellas imperantes en otros espacios sociales. Así, la actividad educativa se convierte en una relación dialógica que implica el continuo autoanálisis de todos los participantes; quienes son llamados a identificar los lugares de enunciación desde los que se posicionan las corrientes de pensamiento y experiencia, creando los cuadros sociales a partir de los cuales se apropia e incluye en una memoria colectiva. (Mérchán, Clara Castro, & Garzón, , 2016, pág. 84).

---

<sup>11</sup> La memoria social se concibe como la influencia que ciertos factores sociales tiene en la memoria individual, o memoria en la sociedad. (Jodelet, 1992)



### 3. ¿Monstruos? En casa: Factores y expresiones en la configuración de familias

Dentro de las descripciones de familias, las y los estudiantes situaban a sus padres, hermanos, tíos y primas como su núcleo; sin embargo, en otros casos se revelaban hogares conformados por madres solteras. Cuando en el 2019 me acerqué al Colegio Juana Escobar Sede C, se realizó un evento sobre los Derechos de los niños, en una intervención sobre el derecho a la vida llama mi atención la expresión de una profesora: “hay mamás que les quitan el derecho de vivir a los niños desde el embarazo”.

Más allá de entrar en un debate sobre la despenalización del aborto, es necesario que pensemos en el contexto y las altas tasas de maternidad juvenil, así como, en el sectarismo de qué es vida y qué es muerte; pero sobre todo la aplicación discursiva del proyecto transversal de educación sexual del colegio, y en ese mismo sentido en las responsabilidades enunciadas en el capítulo V del manual de convivencia, por ejemplo:

Emprender acciones que involucren a toda la comunidad educativa en un proceso de reflexión pedagógica sobre los factores asociados a la violencia y el acoso escolar y la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos y el impacto de los mismos incorporando conocimiento pertinente acerca del cuidado del propio cuerpo y de las relaciones con los demás, inculcando la tolerancia y el respeto mutuo. (Colegio Juana Escobar, 2020, pág. 31).

Según la Secretaría Distrital de Planeación, en el Boletín Programa Distrital de prevención y atención a la maternidad y paternidad temprana, “8,1% de las mujeres entre los 15 y 19 años están en embarazo o ya han tenido hijos en Bogotá. Sobresalen Teusaquillo (0,4%) como la localidad con el porcentaje más bajo y San Cristóbal (13,4%) con el más alto” (2019, pág16)

Esto además se ve expresado cuando los niños y las niñas hablan de sus familias, donde se plasma la figura materna más presente que la paterna, sumado a sus hermanas, primas y vecinas, a las que las han visto en embarazo. Por lo que no es raro encontrar a abuelas, madres y hermanas, en mayor proporción a la entrada y a la salida de la escuela.



Gráfico 1 Secretaría Distrital de Planeación (2019) pág. 16

La intervención de las niñas en los espacios virtuales para el 2021, exhibió que las pequeñas son conscientes de las consecuencias de un embarazo temprano, ello sustentado desde el ejemplo de sus madres a las que incluso se escuchaban apoyando las intervenciones de las estudiantes (de edades entre 9 y 10 años) en la video llamada.

*“Yo quiero tener un hijo solo cuando haya terminado de estudiar”*

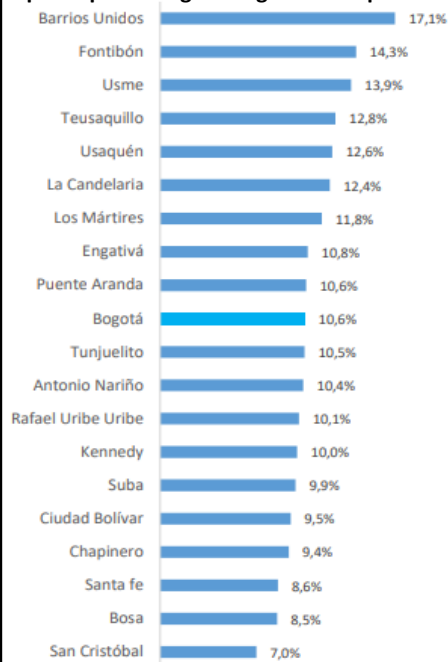
*“Yo quiero tener hijos después de que haga realidad mis sueños”*

Por lo que las tasas de maternidades a edades tempranas pueden estar vinculadas no necesariamente a un desconocimiento de la sexualidad en la escuela o los moralismos y prejuicios que se establecen, si no a factores dentro de las etapas de desarrollo de las jóvenes, así como sus emociones y sentires, por lo que es necesario trabajar lo subjetivo.

Según el mismo informe de SDP, la participación en temas referentes a sus derechos sexuales y derechos reproductivos, puede encontrar lugar en los procesos organizativos. Sin embargo, la localidad de San Cristóbal cuenta con la más baja participación, como lo exhibe la gráfica:



**Gráfico 25. Proporción de jóvenes que participan en alguna organización por Localidad**



*Gráfico 2 Secretaría Distrital de Planeación (2019) pág. 20*

Que localidades como Chapinero o Teusaquillo, no estén en el primer puesto en participación política, pero si dentro de las localidades con menor tasa de embarazos temprano, puede llegar hacer pensar que la formación política no es determinante para la toma de conciencia sobre la sexualidad. Sin embargo, las localidades mencionadas junto a Usaquén, cuentan con mejor sostenibilidad económica, y ello implica otra cultura de vida; por el contrario, San Cristóbal, al enfrentarse a espacios de pobreza, es en lo político y en la activación de subjetividades críticas que puede encontrar un horizonte transformador de realidades.

Ello tiene similitud con las narraciones de los niños y las niñas, dentro de sus relatos encaminadas a las nociones del barrio. Se demuestra en algunos casos la disfuncionalidad en el marco de embarazos a edad temprana e irresponsabilidad paterna, así como problemas económicos que empujan a familias a dejar a sus hijos e hijas en hogares de paso o internados. Sobre lo primero, dentro de los 15 estudiantes que participan de forma constante en las Escritivencias con la cartilla y bajo la matriz de recopilación de estas, se encuentra, como se mencionó antes, más la figura materna (o femeninas) que la paterna; en ese mismo sentido varios enuncian la separaciones maritales y abandono paterno.

APRENDIZAJE	FAMILIA
<p>En mi aprendizaje aprendí a luchar por mi futuro también aprendí a nunca rendirme en los momentos difíciles hay que tranquilizarse, aprendí a vivir la vida tranquila y las preocupaciones dejarlas a un lado, aprendí a no juntarme con amigos mentirosos, porque una vez una amiga rompió una foto de su madre y me echo la culpa a mí.</p>	<p>1. (Bernardo) Sí, sentí un vacío. (alternativas) Dando diálogo como para hacer momentos bonitos. (Me sentí tristes, enojado, aburrido, y angustiado cuando...</p>
<p>Yo aprendí a ir en bicicleta cayéndome, aprendí a luchar viendo televisión, aprendí a correr a toda mi velocidad por los perros, aprendí a oír bien por ver un video.</p>	<p>En el 2019 empezó el Covid 19 y pasó que mi hermana se había partido el hueso y la llevábamos al médico y le pusieron un yeso y cuando íbamos saliendo del médico y se cayó de cara y quedo hospitalizada, y el 7 de diciembre salió del médico y nos fuimos a la casa y el perro del vecino bravo y la iba a morder, pero yo le pegue al perro y me mordió mí, luego de eso mi mamá se fue a la tienda y ya había vuelto y la carne estaba dañada.</p>
<p>Cuando mi mamá iba tan apurada que íbamos tan rápido que se me cayeron los zapatos y se me mojaron los pies.</p>	<p>Cuando yo tengo tristeza me subo a la terraza y ahí me calmo o me entro al baño y me desahogo, y cuando tengo miedo me dan escalofríos y tiemblo. En el 2019 yo me puse a jugar y me partí el brazo y mi mamá y yo nos pusimos tristes, y me llevaron al hospital y me dejaron incapacitado por 2 meses, y me pusieron llaves por 5 meses; cuando me los quitaron comencé a hacer ejercicio y pasaron unos días tenía el brazo arreglado, y podía jugar mi mamá estaba muy contenta. Yo y mi mamá estábamos peleando porque yo no le hacía caso y un día me regaña, yo esa vez me sentí triste y avergonzado porque me regaña.</p>
<p>A leer y escribir. Yo empecé a intentar leer y después le leí a mi abuelita, y desde ahí pude leer y fue en la casa de mi mamá y me hicieron una fiesta</p>	<p>2019. 7 años un día mi papá nos dejó en la casa de una prima y con una de mis primas yo empecé a jugar con las almohadas y yo le pegué muy duro y se puso brava y me gritó y yo me fui de ahí. Por la noche llego mi papá y yo le conté y no me escuchó; y al otro día mi papá llego temprano y nos dio (vio) gritando. Y desde ese día no volví a hablarle nunca.</p>
<p><b>Me acuerdo que mi papá me enseñó a los 3 o 4 años a montar cicla, primero me enseñó con rueditas y luego sin rueditas, y me caí como 20 veces, entonces mi papá me cogió para que no me cayera, y me fue soltando poco a poco, y por fin lo logré.</b></p>	<p>Yo una vez cuando tenía como 5 años mi mamá me dijo a mí y mi hermana que nos bañáramos, pero ni yo, ni mi hermana nos queríamos, y estábamos en la pieza de mi mamá acostados; entonces decidimos jugar piedra, papel y tijera, y el que perdiera se bañaba primero y yo perdí, entonces mi mamá me alzó para bajar las escaleras, pero mi mamá se tropezó y me caí luego me llevaron al hospital y dijeron que me fracture el cráneo.</p>



<p>Yo tuve 6 años, mi mamá y mi profe me enseñaron a escribir y colorear y a dibujar; la profe nos puso hacer un cuento con dibujos, me fue muy bien gracias a mi mamá y a la profe. Eso fue 5 años. Me costó un poco hacia la letra más grande que la otra, me salía del dibujo, yo estaba en preescolar.</p>	<p>Yo tenía una amiga que se llama María José, una vez yo había salido a descanso y fui donde estaba ella, no me habló, me ignoró y me sentí mal, Ya no tenía con quien estar en el descanso, una semana después mis hermanas Alison y Gabriela (llegaron) ya no estaba sola, tenía con quien jugar, hasta el día de hoy seguimos en el mismo colegio. 2017. Se perdió: respeto, amistad. Me recuperé con la amistad de mis hermanas, (no) lo podíamos alegrar hablando porque ya no me hablaba.</p>
<p><b>Yo tenía a mi papá al lado, pero ya no, a veces toca dejar el pasado y mirar el futuro porque el pasado son cosas malas y el futuro te trae cosas buenas</b></p>	<p><b>Yo cuando tenía 1 añito y medio mi papá se peleó con mi mamá se separaron y mi papá me olvido por la novia</b></p>
<p>Mi mamá me enseñó a montar en bicicleta, y me tenía porque lloraba, y me lesione el brazo. Me dio miedo montar en la bicicleta, y mi mamá me ayudo a superar mis miedos. Aprendí de mi mamá porque mi papá se fue.</p>	<p>Yo tenía 5 años nació en el 2011. Mi mamá y mi papá estaban trabajando y mi papá me llevaba cositas. Mi papá tomaba mucho y mi mamá se separó de mi papá, y mi papá se mudó y yo me puse muy triste y lloré. Y ahora voy y lo visitó a mi papá y él me visita. Se perdió el Amor y la Amistad.</p>
<p>Yo aprendí a pelear gracias a mi hermano. Y escribir gracias a mi madre. A correr por los perros. En bicicleta cayéndome. A comer por mi hermano.</p>	<p>Yo en el 2011 no me ponía atención, me ignoraban, me sentía solo. Pues se me perdían algunas cosas como mis juguetes, pero cambio, ahora algunas veces me dan amor. Yo era algo solitario, era callado, lo resolví a los 6 años, lo resolví hablando con mi familia ahora me dan amor y respeto.</p>
<p>Aprendí a caminar y a veces me caía</p>	<p>En 2021 fui a Cartagena y había mucho sol, y luego nos fuimos a la playa, fuimos a muchas playas, y luego nos regresamos. En el 2020 fui a una finca, hubo una pelea, fue por la hermana de mi abuelita y porque el esposo rompió un espejo, y vino la policía, y se llevó a la hermana de mi abuelita, me sentí triste, se perdió el respeto y el amor.</p>
<p>Yo aprendí a montar bicicleta cuando me caí en un hueco y lloré. Yo estaba con mis hermanos y ellos se rieron, yo también me reí, ahí me monté en el árbol.</p>	<p>2020 me quedé en la casa de mi abuela y me sentí triste porque tuvimos una pelea con mi mamá.</p>

## SUJETOS DE LAS NARRACIONES

■ Propios ■ Otro familiar/amigos ■ Papá ■ Mamá

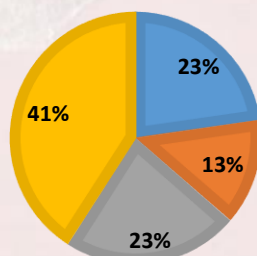


Gráfico 3 Elaboración propia (2021)

En la pregunta de la cartilla sobre aprendizajes significativos y los valores familiares, encontramos que prima el protagonismo de sus mamás, solamente dos estudiantes vincularon a sus papás en el primer ejercicio que resolvía la actividad: escribe alguna anécdota sobre tu aprendizaje. En el primer relato de estudiante Emanuel (9 años) se puede interpretar como una experiencia agradable, mientras el segundo, de Deivy (10 años), sostiene sentimientos de tristeza y nostalgia, él mismo indica incomodidad al momento de escribir, más aún cuando responde a la pregunta sobre los valores que habitan o deshabitan en mi hogar, así en el los Insumos Diarios de campo se lee:

“Deivy, se caracteriza por ser uno de los niños más participativos, en la clase previa habla de su papá y los lugares que compartió con él. Cuando se le pide escribir una anécdota en la que los valores se hayan perdido y que cuente como se sintió en esa oportunidad escribe:

“Yo cuando tenía 1 añito, mi papá se separó, llevo 9 sin verlo, porque me ignora, nunca me contesta, nunca lo vi, no sé quién es mi papá” Llama mi atención el nunca en su relato entonces conversamos:

— Pero la clase pasada me dijiste que habías ido en moto con tu papá, entonces si lo has visto, por qué dices que nunca.

— Porque eso fue hace mucho, ahora es nunca, casi nunca.

Al no ver escrito ningún valor, le pregunto ¿Qué valores crees que se perdieron? El asevera en su relato, esta vez con los ojos aguados: “Los valores que se perdieron fue mi felicidad en un 50 por ciento y 1 persona” Nuevamente le pregunto cómo se siente y cómo cree que se podría mejorar la situación, escríbelo, le digo. Su respuesta fue

— profe, yo no quiero hablar de eso porque me pongo a chillar.

— Escribir te ayuda, llora si es necesario.

—No, profe no quiero, yo antes me la pasaba llorando.

— Entonces, escribe que no quieres, así lo hace. Posteriormente, en la cartilla escribe otra narración en la que participa su padre y la actual pareja de él, esta vez sostiene que el pasado trae cosas malas y que el futuro trae cosas buenas” (Rojas, 17/08/2021)

Sobre esto último, podemos resaltar el carácter de la memoria ejemplar en el quehacer pedagógico e investigativo. Reconociendo la memoria literal y la memoria ejemplarizante, conceptos desarrollados por Todorov, se responde a la necesidad de descubrir en las narrativas biográficas de los niños aprendizajes para la vida misma, porque:



El pasado se convierte por tanto en principio de acción para el presente. En este caso, las asociaciones que acuden a mi mente dependen de la semejanza y no de la contigüidad, y más que asegurar mi propia identidad, intento buscar explicación a mis analogías (...) El uso literal, que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado. El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro. (Todorov, 2000, pág. 22)

Lo anterior de igual forma, permite reflexionar, por un lado, que las relaciones familiares y los vínculos con padres y madres, establecen un núcleo primario en los procesos de desarrollo de la infancia, pero también que el ejercicio escrito implica una introspección individual que se somete a emociones profundas. En ese sentido,

la escritura tiene pues una doble función: es herramienta de recuerdo y herramienta de olvido. Escribir es incluir unos hechos, eventos o experiencias, pero también excluir muchos otros. Escritura, Memoria y Olvido aparecen en primera instancia como un juego de contraposiciones, pero en el fondo son simplemente un escenario de negociación para sobrevivir. (...) La escritura puede estar, desde luego con distintas lógicas, en los dos extremos:

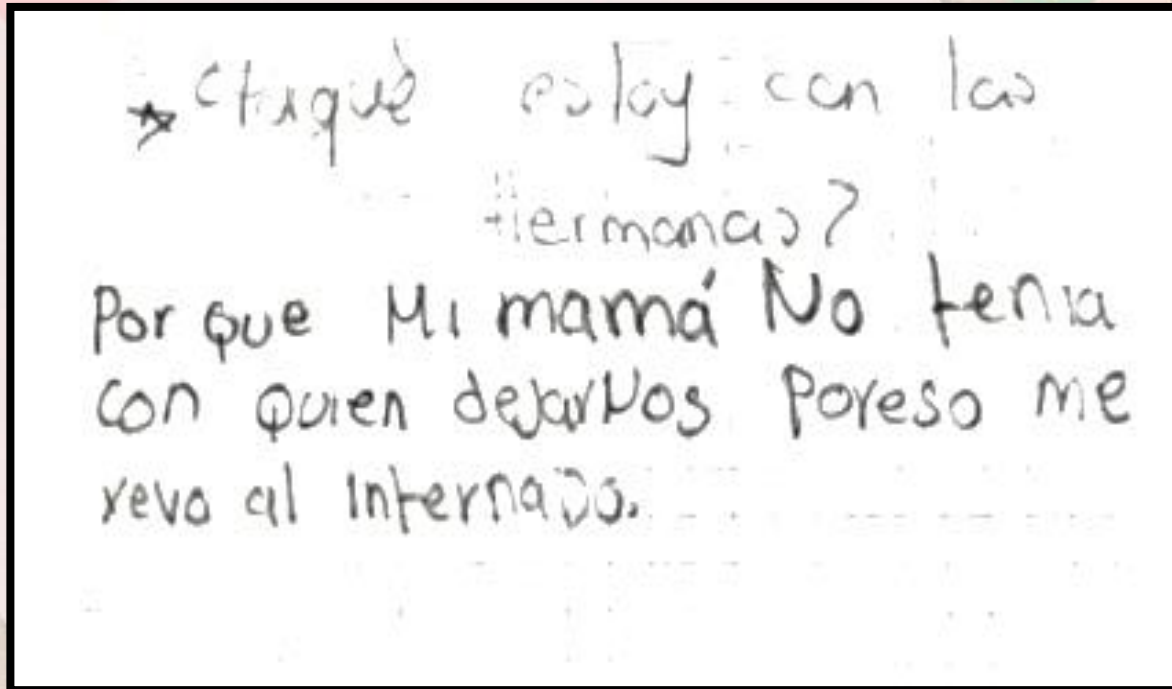
- en el primero no se escribe, me niego a escribir, para poder olvidar, para poder vivir, para depurar o para sanar el recuerdo.
- En el segundo extremo hay quienes nos dicen que se escribe precisamente para poder olvidar y para poder vivir.
- Ahora bien, los sujetos –plurales como hemos señalado- no están rígidamente ubicados en uno de los extremos. De hecho, las diferentes posiciones tienen sus momentos, su historicidad propia. (cuándo, qué y cómo escribo, narro o cuento). (Sánchez, 2008, págs. 10-12)

Ejemplo:

2.5 / 3 hijos totales (hermanos y yo)  
Billetes Monedas

En ese mismo sentido, para el 2019 al realizar el ejercicio que diera cuenta de las divisiones de decimales, encontramos la interpelación de una estudiante. Entonces, pensando en que el número antes de la coma o entero, son los billetes que le veo a mi familiar más cercano o quien se hace responsable de mí, y el número después de la coma las monedas; dividido en el número de hermanos o niños a cargo; observamos que María José, se acerca a decir en secreto que no sabe cómo hacer la actividad porque no vive ni con sus papás ni abuelos, sino con las monjas, y ellas no les ve dinero, ni se lo dan.

Esto me mostró, nos solo que usualmente asumimos (yo la asumí) la figura familiar “convencional” y se destierran a las instituciones e internados del campo existente de familia. Sostiene además una vergüenza e incomodidad para los niños y niñas hablar de ello, intentando somatizar la tristeza, la rabia o la pena, en los susurros, pues ni siquiera es agradable hablarlo entre compañeros de clase, un extraño juego de la gallinita ciega de mi propia realidad, donde la venda es el miedo, y las verdades intentan no ser atrapadas.

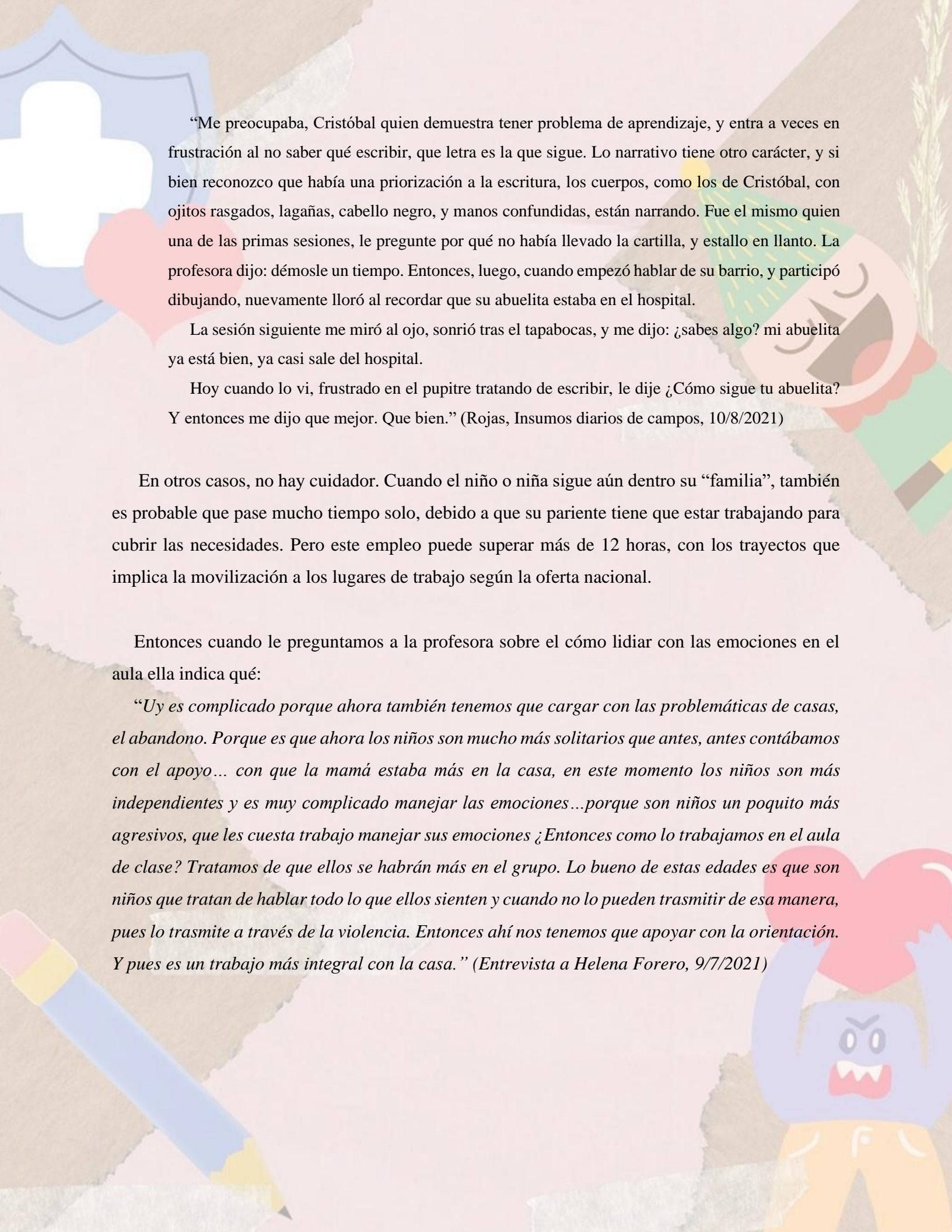


¿Por qué estoy con las  
hermanas?  
Por que Mi mamá No tenia  
con quien dejarlos Por eso me  
revo al internado.

Figure 8 Figura 4 Evidencia, elaboración de estudiante, actividad matemática (2019)

Y esto también permite resaltar las dinámicas capitalistas y neoliberales, ambas dentro del ambiente en el que se desarrollan las familias. La insostenibilidad de una familia nuclear, involucra observar las carencias materiales a las que se ven sometidos los y las estudiantes, que crean otros ambientes familiares; y por otro lado dan pistas de infancias desrealizadas. Resaltamos que en varios de los relatos aparecen otros sujetos dentro de la cotidianidad de la familia, entre ellos hermanos/nas y abuelos/las, implica pensar en la mutación de la familia y los cuidadores, rol (cuidadora) que desde la percepción conservadora se situaba en la madre; y también observar los vínculos afectivos agudos que se construyen con figuras distintas a papá y mamá. Por ejemplo, en clases observamos:





“Me preocupaba, Cristóbal quien demuestra tener problema de aprendizaje, y entra a veces en frustración al no saber qué escribir, que letra es la que sigue. Lo narrativo tiene otro carácter, y si bien reconozco que había una priorización a la escritura, los cuerpos, como los de Cristóbal, con ojitos rasgados, lagañas, cabello negro, y manos confundidas, están narrando. Fue el mismo quien una de las primas sesiones, le pregunte por qué no había llevado la cartilla, y estallo en llanto. La profesora dijo: démosle un tiempo. Entonces, luego, cuando empezó hablar de su barrio, y participó dibujando, nuevamente lloró al recordar que su abuelita estaba en el hospital.

La sesión siguiente me miró al ojo, sonrió tras el tapabocas, y me dijo: ¿sabes algo? mi abuelita ya está bien, ya casi sale del hospital.

Hoy cuando lo vi, frustrado en el pupitre tratando de escribir, le dije ¿Cómo sigue tu abuelita? Y entonces me dijo que mejor. Que bien.” (Rojas, Insumos diarios de campos, 10/8/2021)

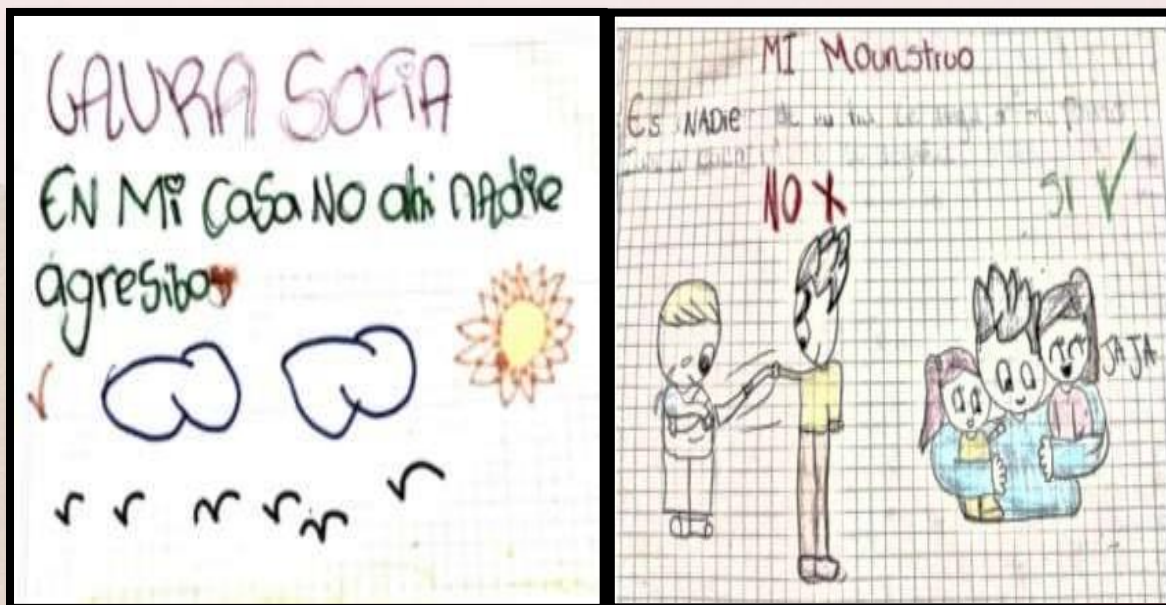
En otros casos, no hay cuidador. Cuando el niño o niña sigue aún dentro su “familia”, también es probable que pase mucho tiempo solo, debido a que su pariente tiene que estar trabajando para cubrir las necesidades. Pero este empleo puede superar más de 12 horas, con los trayectos que implica la movilización a los lugares de trabajo según la oferta nacional.

Entonces cuando le preguntamos a la profesora sobre el cómo lidiar con las emociones en el aula ella indica qué:

*“Uy es complicado porque ahora también tenemos que cargar con las problemáticas de casas, el abandono. Porque es que ahora los niños son mucho más solitarios que antes, antes contábamos con el apoyo... con que la mamá estaba más en la casa, en este momento los niños son más independientes y es muy complicado manejar las emociones...porque son niños un poquito más agresivos, que les cuesta trabajo manejar sus emociones ¿Entonces como lo trabajamos en el aula de clase? Tratamos de que ellos se habrán más en el grupo. Lo bueno de estas edades es que son niños que tratan de hablar todo lo que ellos sienten y cuando no lo pueden transmitir de esa manera, pues lo trasmite a través de la violencia. Entonces ahí nos tenemos que apoyar con la orientación. Y pues es un trabajo más integral con la casa.” (Entrevista a Helena Forero, 9/7/2021)*

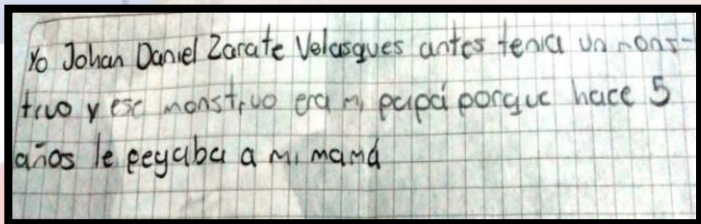
La infancia desrealizada, avanza en una construcción más cercana a la vida en las periferias occidentales de Bogotá, conectando rasgos socioeconómicos que hacen visibles niños y niñas carentes de valores asignados por la infancia moderna occidental. Porque es la “infancia de la calle: “Son niños con recursos necesarios para no depender de un adulto, y adultos que no ven la necesidad de protegerlos. Buscan sus propios alimentos, no rinden cuentas a nadie y adquieren sus propias categorías morales de la calle” (Narodowski, 2013, pág. 22).”

Sumado a esto, encontramos una identificación de las expresiones de violencia intrafamiliar en las que algunos niños y niñas pueden estar en contacto de forma directa e indirecta. En la actividad: Monstruos en casa, realizada en 2019, se buscó que los niños pensarán sobre alguna persona que tenga comportamientos agresivos o monstruosos. Afortunadamente, la mayoría reconocía que en su casa no encontraban a nadie que los golpeara o los tratase mal, por lo que se optó por rastrear las formas de represión al que los padres sometían a los niños, las respuestas oscilaron entre prohibición de objetos, regaños o golpes.



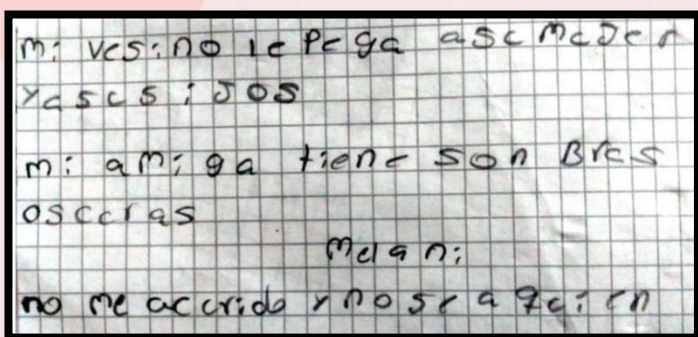
No obstante, otros niños pudieron identificar personas con comportamientos monstruosos como lo evidencian sus narraciones escritas:





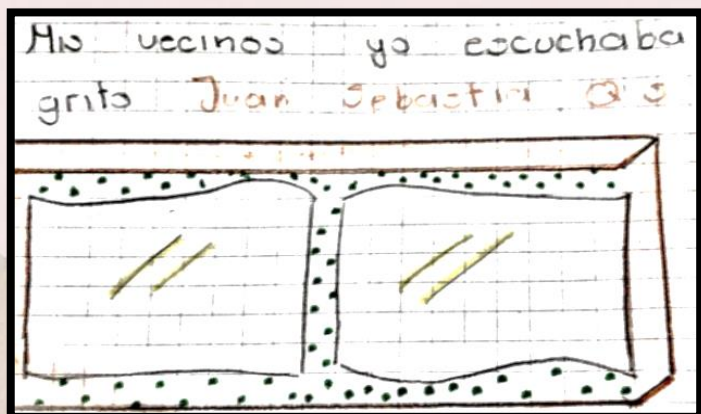
Yo Johan Daniel Zarate Velasquez antes tenia un monstruo y ese monstruo era mi papá porque hace 5 años le pegaba a mi mamá

*“Yo, Johan Daniel Zarate Velásquez antes tenía un monstruo y ese monstruo era mi papá porque hace 5 años le pegaba a mi mamá”*

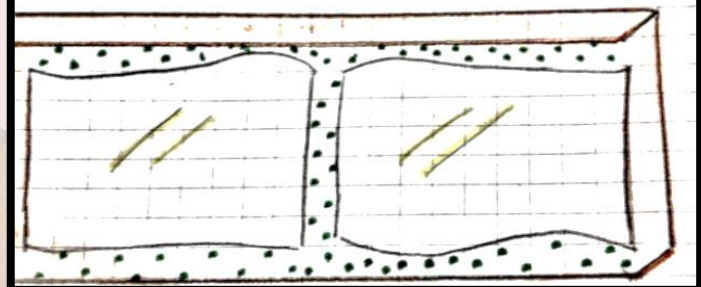


Mi vec: no le pega a su madre y a sus hijos  
mi amiga tiene son tres oscuras  
mañana  
no me acordaba y no se a que era

*“Mi vecino le pega a su mujer y a sus hijos”*



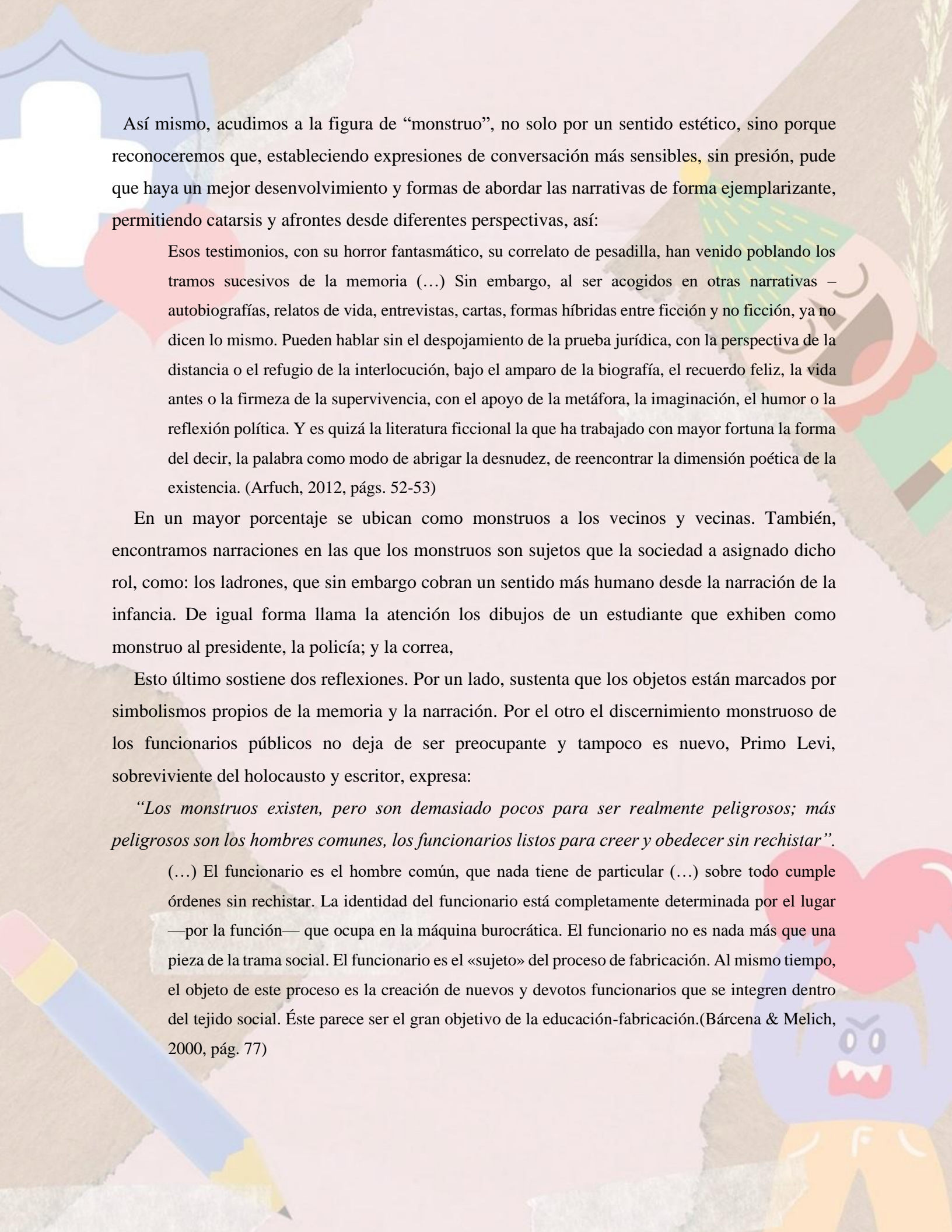
Mis vecinos yo escuchaba gritos Juan Sebastian Q S



*“Mis vecinos, yo escuchaba gritos”*

El ejercicio se replicó en 2021 con la cartilla, desde la Escritivencia. En esta oportunidad, se reconocían nuevamente que varios de los niños y las niñas no eran víctimas directas, sin embargo, se destacan comportamientos agresivos por parte de los adultos de su entorno. El ejercicio, esta vez no solo involucro a la escritura, si no al dibujo; el espectro de las narraciones (biográficas), se abre a expresiones corpóreas y artísticas, y no necesariamente oral-literarias.

Así pues, “Se habla de narraciones no solamente desde los relatos o los testimonios, sino también desde elementos simbólicos, artísticos y materiales, como comunicantes de un pasado que se reconstruye a partir de narrativas testimoniales” (Ortega, Merchán, & Castro, 2018, pág.

The background is a collage of various elements. In the top left, there is a blue shield with a white cross. A large pencil with a blue body and yellow eraser is positioned diagonally from the bottom left. On the right side, there is a cartoon monster with a blue face, red mouth, and yellow body. The overall background is a mix of light brown and white textures.

Así mismo, acudimos a la figura de “monstruo”, no solo por un sentido estético, sino porque reconoceremos que, estableciendo expresiones de conversación más sensibles, sin presión, puede que haya un mejor desenvolvimiento y formas de abordar las narrativas de forma ejemplarizante, permitiendo catarsis y afrontes desde diferentes perspectivas, así:

Esos testimonios, con su horror fantasmático, su correlato de pesadilla, han venido poblando los tramos sucesivos de la memoria (...) Sin embargo, al ser acogidos en otras narrativas – autobiografías, relatos de vida, entrevistas, cartas, formas híbridas entre ficción y no ficción, ya no dicen lo mismo. Pueden hablar sin el despojamiento de la prueba jurídica, con la perspectiva de la distancia o el refugio de la interlocución, bajo el amparo de la biografía, el recuerdo feliz, la vida antes o la firmeza de la supervivencia, con el apoyo de la metáfora, la imaginación, el humor o la reflexión política. Y es quizá la literatura ficcional la que ha trabajado con mayor fortuna la forma del decir, la palabra como modo de abrigar la desnudez, de reencontrar la dimensión poética de la existencia. (Arfuch, 2012, págs. 52-53)

En un mayor porcentaje se ubican como monstruos a los vecinos y vecinas. También, encontramos narraciones en las que los monstruos son sujetos que la sociedad ha asignado dicho rol, como: los ladrones, que sin embargo cobran un sentido más humano desde la narración de la infancia. De igual forma llama la atención los dibujos de un estudiante que exhiben como monstruo al presidente, la policía; y la Correa,

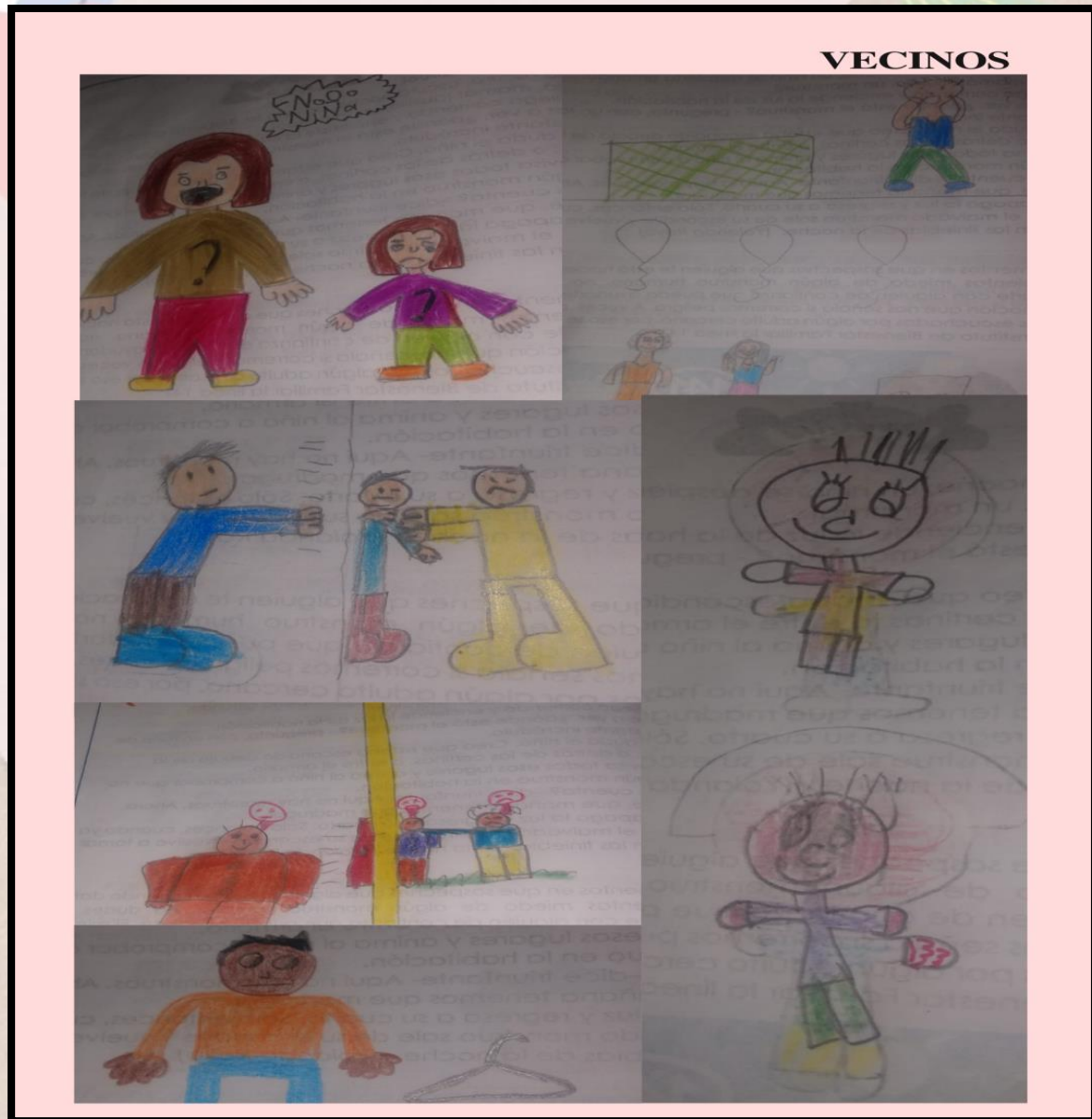
Esto último sostiene dos reflexiones. Por un lado, sustenta que los objetos están marcados por simbolismos propios de la memoria y la narración. Por el otro el discernimiento monstruoso de los funcionarios públicos no deja de ser preocupante y tampoco es nuevo, Primo Levi, sobreviviente del holocausto y escritor, expresa:

*“Los monstruos existen, pero son demasiado pocos para ser realmente peligrosos; más peligrosos son los hombres comunes, los funcionarios listos para creer y obedecer sin rechistar”.*

(...) El funcionario es el hombre común, que nada tiene de particular (...) sobre todo cumple órdenes sin rechistar. La identidad del funcionario está completamente determinada por el lugar —por la función— que ocupa en la máquina burocrática. El funcionario no es nada más que una pieza de la trama social. El funcionario es el «sujeto» del proceso de fabricación. Al mismo tiempo, el objeto de este proceso es la creación de nuevos y devotos funcionarios que se integren dentro del tejido social. Éste parece ser el gran objetivo de la educación-fabricación. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 77)



De ahí, nuestra preocupación por una educación de la acción y subjetividad crítica desarrollada mejor en los siguientes capítulos.



*“Vecino: Es muy fuerte tiene cabello corto, es afrocolombiano y tiene los ojos negros, le pega a una niña y cierra las ventanas para que no lo veamos y baja las escaleras agachado para que no lo veamos” (Emily, 9 años)*

*“Vecino: Era feo y me dio mucho miedo era muy...” (Santiago, 10 años)*

*“Yo escucho que una señora grita a su hija y a veces le pega, yo escucho todo” (Emmanuel, 9 años)*

*“Mi vecina: creo que son 2 o más, no me he fijado, mi papá trabaja de día y de noche, ellas ponen su música. Pero cuando mi papá se desespera mucho y a veces grita”. (Sofía, 10 años)*

*“Él es bajo... El maltrataba a su mujer, le pegaba a su mujer porque ella le engañaba mientras trabajaba”. (Camila, 10 años)*

*“Mi vecino le pega a su hijo pequeño de cabello negro”. (Simón, 10 años)*

*“Mi vecino hace que un niño lllore. Mi vecino es alto y muy enojado”. (Jhopsua, 9 años)*



*“Policía. Ladrón. Presidente. Correa”. (Deivy, 10 años)*

*“Yo vi un ladón en las noticias y la policía lo estaba buscando mucho”. (Brayan, 10 años)*

*“Yo vi un ladrón simpático y le robo el celular y el policia lo arresto” (Ashly, 9 años)*



*"Había una vez que estaba con mi familia y un ladrón nos robó todo lo que teníamos, y mi familia se puso muy triste, y después se arrepintió y nos devolvió las cosas y se disculpó. (Enyelber, 9 años)*

Luego están abuelos, tío y hermano, y finalmente de forma más angustiante esta la figura del padrastro. Sobre este último y atendiendo a las leyes 1620 de 2013 y 1898 de 2006, se realizó el respectivo reporte a orientación, que, al dialogar con la madre del estudiante, encuentra que el hecho violento solo se repitió una vez, y que además ella ya no sostenía vínculos con el agresor. Esto sitúa pensar que la narración está enmarcada en la esfera subjetiva, y recrea momentos dicientes en la vida de los sujetos; el niño no olvida porque para él el hecho representa un peso fuerte en su relación cotidiana con la familia.

"MI TÍO UNA VEZ  
CORTÓ A MI  
HERMANA "



"DE PELO NEGRO,  
TRES AÑOS MAYOR  
QUE YO. SE PELEÓ  
CONMIGO, ME  
SUJETÓ Y ME TIRÓ  
AL SUELO. PENSÉ  
QUE MORÍ "



"JEFERZÓN ME  
REGAÑA ME TIRA  
COSAS, ME TRATA  
MAL NO ME DIRIGE  
LA PALABRA NO ME  
PONE ATENCIÓN Y ME  
INGORA, ES MI TÍO " .

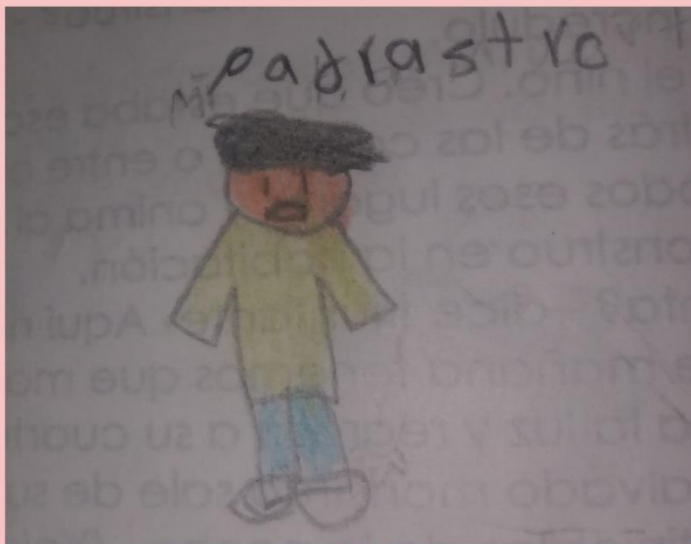
"EL ES MI TATARABUELO, EL ES GORDO Y BAJITO, PELO CORTO, Y EL CUANDO ERA MAS JOVEN LE PEGABA A MI ABUELITA QUIEN ERA LA ESPOSA. Y EL HOY EN DÍA HACE BRUJERÍA Y LA MAGÍA NEGRA"



"ES MI ABUELO A VECES LE PEGABA A MI ABUELA, TIENE UNA CHATARRERA PERO TRATA MUY MAL A SUS CLIENTES."



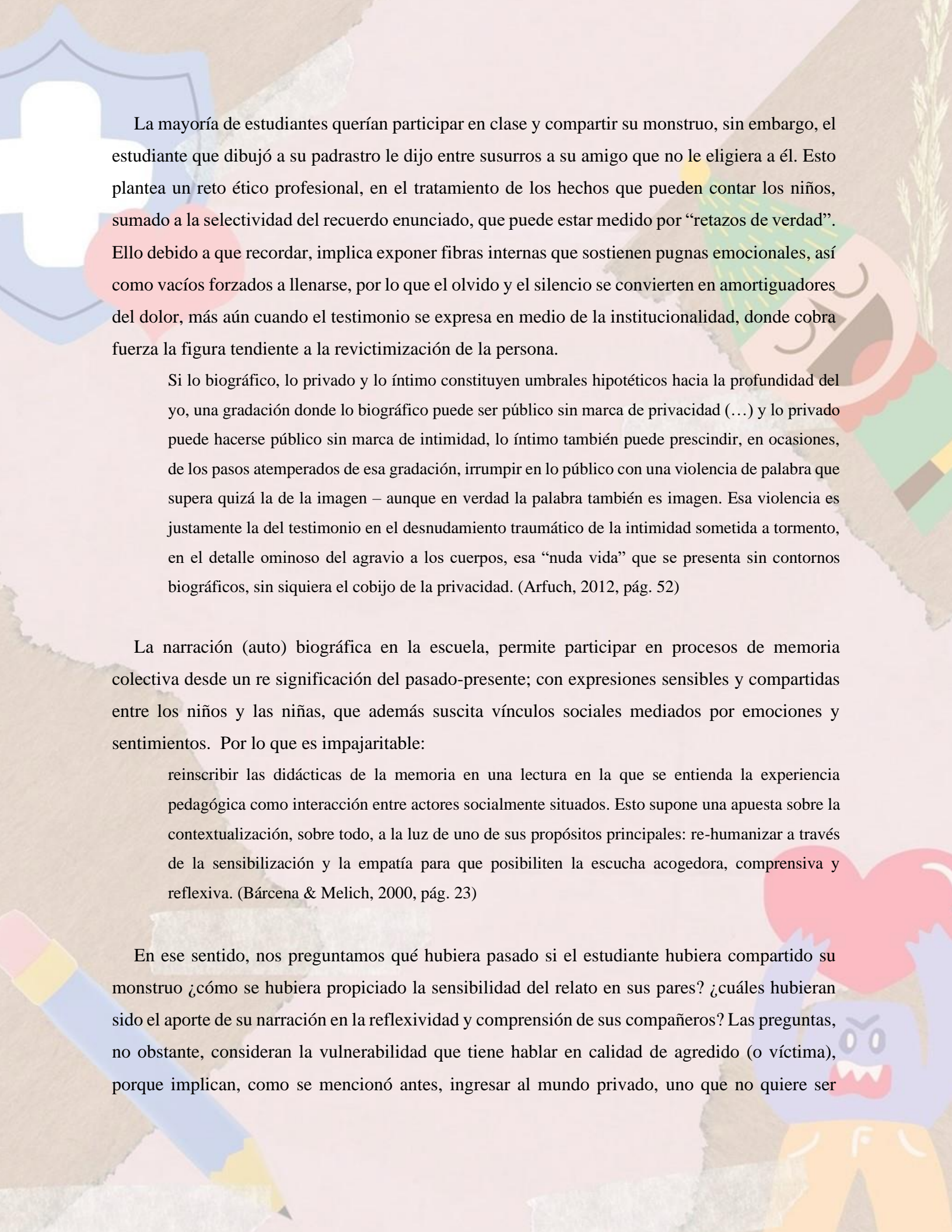
MI ABUELO ES MUY BRAVO, PORQUE AVECES SE ME CAE EL LAVAMANOS, Y MI ABUELITO ME PEGA MUY DURO, Y YO LLORE Y ME ENCERRE EN MI CUARTO.



“

PADRASTRO. ES MUY BRAVO Y LE PEGA A MI MAMÁ EN LA CARA Y ME PEGA A MI Y A MI HERMANA





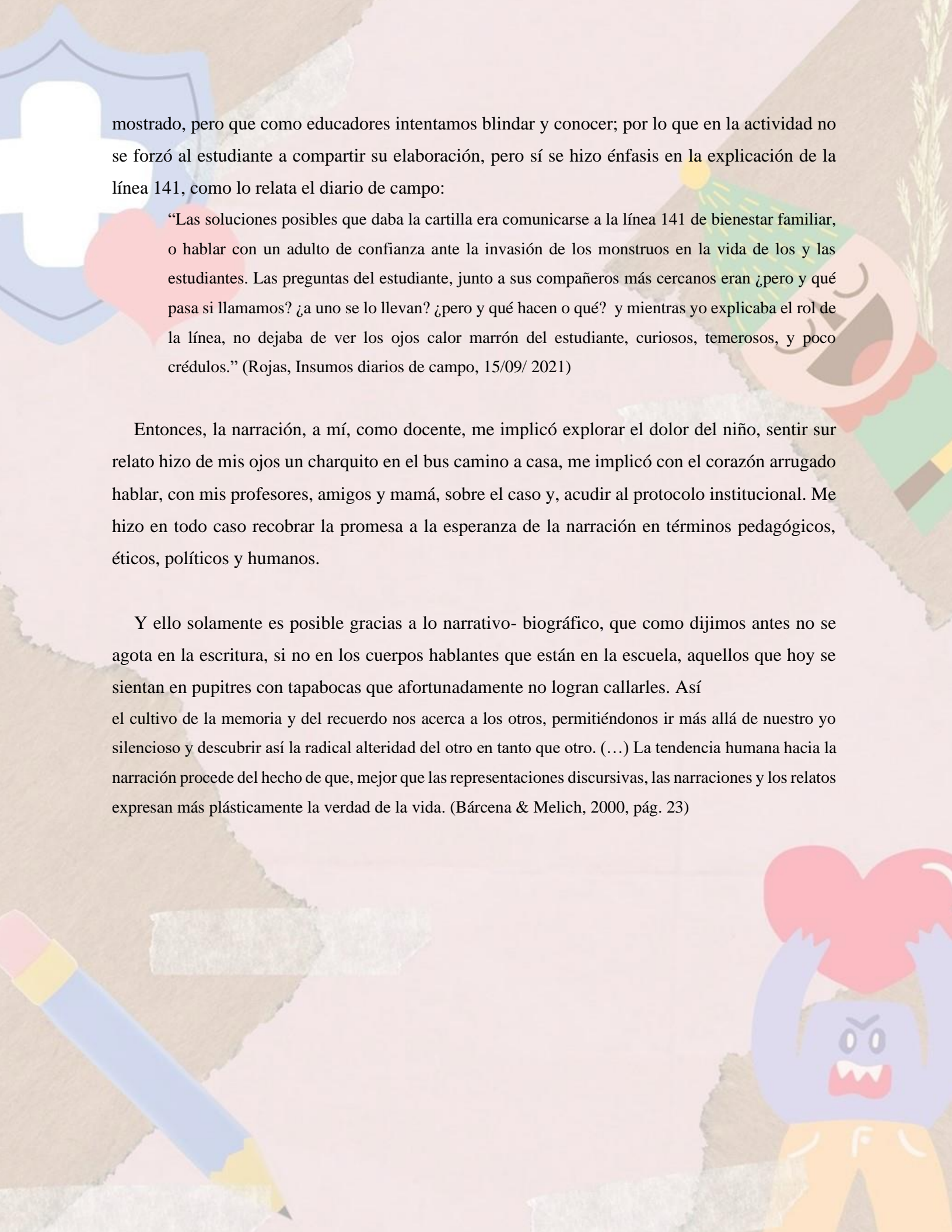
La mayoría de estudiantes querían participar en clase y compartir su monstruo, sin embargo, el estudiante que dibujó a su padrastro le dijo entre susurros a su amigo que no le eligiera a él. Esto plantea un reto ético profesional, en el tratamiento de los hechos que pueden contar los niños, sumado a la selectividad del recuerdo enunciado, que puede estar medido por “retazos de verdad”. Ello debido a que recordar, implica exponer fibras internas que sostienen pugnas emocionales, así como vacíos forzados a llenarse, por lo que el olvido y el silencio se convierten en amortiguadores del dolor, más aún cuando el testimonio se expresa en medio de la institucionalidad, donde cobra fuerza la figura tendiente a la revictimización de la persona.

Si lo biográfico, lo privado y lo íntimo constituyen umbrales hipotéticos hacia la profundidad del yo, una gradación donde lo biográfico puede ser público sin marca de privacidad (...) y lo privado puede hacerse público sin marca de intimidad, lo íntimo también puede prescindir, en ocasiones, de los pasos atemperados de esa gradación, irrumpir en lo público con una violencia de palabra que supera quizá la de la imagen – aunque en verdad la palabra también es imagen. Esa violencia es justamente la del testimonio en el desnudamiento traumático de la intimidad sometida a tormento, en el detalle ominoso del agravio a los cuerpos, esa “nuda vida” que se presenta sin contornos biográficos, sin siquiera el cobijo de la privacidad. (Arfuch, 2012, pág. 52)

La narración (auto) biográfica en la escuela, permite participar en procesos de memoria colectiva desde una resignificación del pasado-presente; con expresiones sensibles y compartidas entre los niños y las niñas, que además suscita vínculos sociales mediados por emociones y sentimientos. Por lo que es impajaritable:

reinscribir las didácticas de la memoria en una lectura en la que se entienda la experiencia pedagógica como interacción entre actores socialmente situados. Esto supone una apuesta sobre la contextualización, sobre todo, a la luz de uno de sus propósitos principales: re-humanizar a través de la sensibilización y la empatía para que posibiliten la escucha acogedora, comprensiva y reflexiva. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 23)

En ese sentido, nos preguntamos qué hubiera pasado si el estudiante hubiera compartido su monstruo ¿cómo se hubiera propiciado la sensibilidad del relato en sus pares? ¿cuáles hubieran sido el aporte de su narración en la reflexividad y comprensión de sus compañeros? Las preguntas, no obstante, consideran la vulnerabilidad que tiene hablar en calidad de agredido (o víctima), porque implican, como se mencionó antes, ingresar al mundo privado, uno que no quiere ser



mostrado, pero que como educadores intentamos blindar y conocer; por lo que en la actividad no se forzó al estudiante a compartir su elaboración, pero sí se hizo énfasis en la explicación de la línea 141, como lo relata el diario de campo:

“Las soluciones posibles que daba la cartilla era comunicarse a la línea 141 de bienestar familiar, o hablar con un adulto de confianza ante la invasión de los monstruos en la vida de los y las estudiantes. Las preguntas del estudiante, junto a sus compañeros más cercanos eran ¿pero y qué pasa si llamamos? ¿a uno se lo llevan? ¿pero y qué hacen o qué? y mientras yo explicaba el rol de la línea, no dejaba de ver los ojos calor marrón del estudiante, curiosos, temerosos, y poco crédulos.” (Rojas, Insumos diarios de campo, 15/09/ 2021)

Entonces, la narración, a mí, como docente, me implicó explorar el dolor del niño, sentir sur relato hizo de mis ojos un charquito en el bus camino a casa, me implicó con el corazón arrugado hablar, con mis profesores, amigos y mamá, sobre el caso y, acudir al protocolo institucional. Me hizo en todo caso recobrar la promesa a la esperanza de la narración en términos pedagógicos, éticos, políticos y humanos.

Y ello solamente es posible gracias a lo narrativo- biográfico, que como dijimos antes no se agota en la escritura, si no en los cuerpos hablantes que están en la escuela, aquellos que hoy se sientan en pupitres con tapabocas que afortunadamente no logran callarles. Así el cultivo de la memoria y del recuerdo nos acerca a los otros, permitiéndonos ir más allá de nuestro yo silencioso y descubrir así la radical alteridad del otro en tanto que otro. (...) La tendencia humana hacia la narración procede del hecho de que, mejor que las representaciones discursivas, las narraciones y los relatos expresan más plásticamente la verdad de la vida. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 23)



## CAPITULO II: BUSCANDO A ÉTICA: ANÁLISIS SOBRE EL LUGAR DE LA ÉTICA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA ESCUELA.

Este segundo capítulo, permitirá analizar el lugar de los procesos educativos sobre la ética en el colegio Juana Escobar desde las voces y narraciones de los estudiantes y maestra. Reconocemos a la ética en la presente investigación como una categoría emergente, que solo fue posible considerar gracias al espacio que se gestó desde el colegio y la investigación, por lo que requerimos pensar acá a ética como una materia ya establecida desde el área de ciencias sociales y que está bajo un quehacer pedagógico formativo poderoso, puesto que sitúa la reflexión de mis decisiones bajo códigos simbólicos construidos a lo largo de nuestra vida y mediada por el contexto.

En ese mismo sentido, la narración al situar las voces de los estudiantes desde un marco contextual y subjetivo devela una necesaria postura ética, no solo por parte del maestro, si no por el mismo narrador, que, como niño o niña, pueda encausar su relato a una reflexión sobre su propia formación ético-política que se asume como sujeto histórico dentro del pasado, presente y futuro.

Así, en *Buscando a Ética*, inicialmente revisaremos su aparición en la escuela colombiana: **1.2.3 por la ética**, preguntándonos ¿por qué al país le importa la formación en ética y valores? ¿Desde cuándo fue así? ¿por qué la encontramos en nuestro colegio? Luego rastrearemos las nociones que tienen los y las estudiantes, así como su maestra sobre esta, por eso hay que imaginar un rato: la personificaremos, tratando de responder ¿cómo se vería la ética si fuera una persona? (**Ética es...**), ello nos permitirá reflexionar fructíferamente a partir de los distintos lenguajes: visual y narrativo, las percepciones que tienen los niños y las niñas. Finalmente, en **Ética tiene poderes**, nos pensaremos el alcance de ésta en materia de formación de subjetividades críticas, donde la empatía, la heteronomía y las narraciones, como conceptos permiten relacionar las reflexiones sobre la misma en el colegio.

Para ello reconocemos los lineamientos en ética y valores desde el Ministerio de Educación Nacional, así como los aportes de Fernando Bárcena y Joan- Carles Melich desde la educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad, para nutrir las interpretaciones y análisis a continuación trazadas, que nutren el vínculo entre ética, narración, subjetividad, escuela- infancia.

### **1. ¿1.2.3 por la ética!: La ética y moral en la escuela colombiana**

La preocupación por la formación ética y moral, no es nueva en la educación, por el contrario, sustenta una transversalidad en los procesos de aprendizaje a lo largo de la historia colombiana. ¿cómo enseñar valores morales? ¿cómo hacer de la población sujetos virtuosos? Fueron interrogantes que guiaron en gran medida la educación desde la configuración de la modernidad, y por tanto de el mismo estado colombiano.

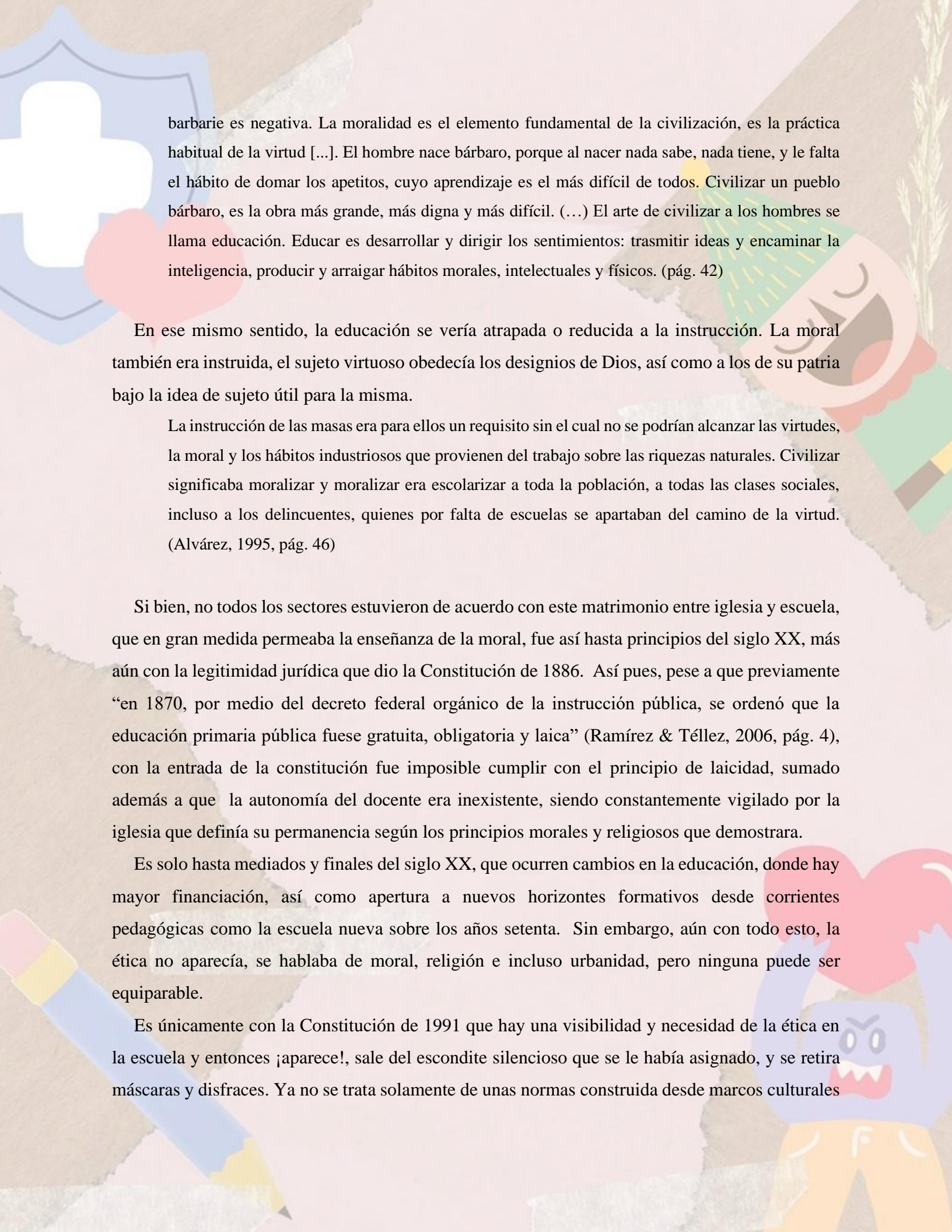
La historicidad de la escuela como institución en Colombia, hunde sus raíces en la colonia, por lo que la formación educativa de la moral y al ética estuvo en sus inicios previamente ligada a la religión católico cristiana; esto ya nos da una primera pista sobre la ética y la moral, y es que, son conceptos que obedecen a contextos; hoy por hoy, que el monopolio de la educación en valores radique en la iglesia sería impensable gracias a los giros y rupturas paradigmáticas propias del espacio tiempo. Pero lo fue así debido a que:

Los Jesuitas fueron los más activos en la fundación de colegios, particularmente en ciudades como Bogotá, Cartagena, Honda, Pamplona, Popayán, Medellín y Pasto. Únicamente, cuatro de estos planteles sobrevivieron al proceso de expulsión de esta comunidad eclesiástica en 1767, los cuales sirvieron de base para el establecimiento de instituciones educativas de carácter público. Varios colegios fueron fundados en los siglos XVII y XVIII por otras órdenes religiosas, como el que instalaron los agustinos en la villa de Leiva o el que abrieron los franciscanos en la ciudad de Cali. Estas otras comunidades asumieron también la administración de algunos cuantos colegios jesuitas. Inicialmente, se enseñaban las cátedras de latín, filosofía y teología y, en las postrimerías de esta etapa colonial, se introdujo el estudio del derecho civil y el derecho canónico. (Pico, 2015, pág. 139)

Sin embargo, fue en el siglo XIX que la escuela en Colombia, se convierte en una prioridad acorde a los cambios del mundo y la idea de progreso. La ilustración y la independencia, marcan hitos históricos que generan otras percepciones para pensar la educación ética y moral; sin embargo, la herencia cristiana seguía vigente, en ese sentido el propósito de la educación en la republica vendría a ser el de civilizar, así lo afirma Ospina (como se citó en Alvarez, 1995):

Civilización es el grado de moralidad, de saber y de bienestar de que disfruta un pueblo; y siendo la barbarie el reverso de la civilización, podemos definirla diciendo que es: el grado de corrupción, de ignorancia y de miseria en que está sumido un pueblo. La civilización es afirmativa, positiva; la





barbarie es negativa. La moralidad es el elemento fundamental de la civilización, es la práctica habitual de la virtud [...]. El hombre nace bárbaro, porque al nacer nada sabe, nada tiene, y le falta el hábito de domar los apetitos, cuyo aprendizaje es el más difícil de todos. Civilizar un pueblo bárbaro, es la obra más grande, más digna y más difícil. (...) El arte de civilizar a los hombres se llama educación. Educar es desarrollar y dirigir los sentimientos: transmitir ideas y encaminar la inteligencia, producir y arraigar hábitos morales, intelectuales y físicos. (pág. 42)

En ese mismo sentido, la educación se vería atrapada o reducida a la instrucción. La moral también era instruida, el sujeto virtuoso obedecía los designios de Dios, así como a los de su patria bajo la idea de sujeto útil para la misma.

La instrucción de las masas era para ellos un requisito sin el cual no se podrían alcanzar las virtudes, la moral y los hábitos industriales que provienen del trabajo sobre las riquezas naturales. Civilizar significaba moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población, a todas las clases sociales, incluso a los delincuentes, quienes por falta de escuelas se apartaban del camino de la virtud. (Alvárez, 1995, pág. 46)

Si bien, no todos los sectores estuvieron de acuerdo con este matrimonio entre iglesia y escuela, que en gran medida permeaba la enseñanza de la moral, fue así hasta principios del siglo XX, más aún con la legitimidad jurídica que dio la Constitución de 1886. Así pues, pese a que previamente “en 1870, por medio del decreto federal orgánico de la instrucción pública, se ordenó que la educación primaria pública fuese gratuita, obligatoria y laica” (Ramírez & Téllez, 2006, pág. 4), con la entrada de la constitución fue imposible cumplir con el principio de laicidad, sumado además a que la autonomía del docente era inexistente, siendo constantemente vigilado por la iglesia que definía su permanencia según los principios morales y religiosos que demostrara.

Es solo hasta mediados y finales del siglo XX, que ocurren cambios en la educación, donde hay mayor financiación, así como apertura a nuevos horizontes formativos desde corrientes pedagógicas como la escuela nueva sobre los años setenta. Sin embargo, aún con todo esto, la ética no aparecía, se hablaba de moral, religión e incluso urbanidad, pero ninguna puede ser equiparable.

Es únicamente con la Constitución de 1991 que hay una visibilidad y necesidad de la ética en la escuela y entonces ¡aparece!, sale del escondite silencioso que se le había asignado, y se retira máscaras y disfraces. Ya no se trata solamente de unas normas construida desde marcos culturales

e ideológicos, oscilantes entre el dualismo de bueno o malo que disparan las acciones; esta vez hay una necesidad de reflexión acorde al proyecto democrático y las exigencias de un nuevo siglo, así lo sitúa el Ministerio de Educación Nacional, en los Lineamientos en educación ética y valores.

La Constitución Política de 1991 colocó a los colombianos frente a un nuevo paradigma, paradigma que tocó todos los espacios de la vida social, y entre ellos de manera muy especial, el ámbito educativo. La carta sugiere la construcción de un nuevo país fundado en los principios de la democracia participativa, en el respeto y valoración a las diferencias de todo orden y en los valores de la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Políticos y educadores se pusieron a la tarea de reglamentar las disposiciones legales que facultarían a las entidades educativas a desarrollar esos preceptos constitucionales. De ese trabajo colectivo nace la Ley 115 de 1994, en la que se plasman los fines y objetivos de la educación nacional y se crean los espacios y mecanismos para hacer viable la construcción de la democracia. (Ministerio de Educación Nacional MEN, 1998, pág. 60)

En ese sentido, la ética es mencionada de forma explícita e implícita en los siguientes artículos de la Constitución Política de Colombia y en la ley 115, que le dan un carácter de obligatoriedad relacionada con la formación integral y humana de los ciudadanos, así como dotada de una relación intrínseca a los Derechos:

- Art. 67 de la Constitución Política de Colombia: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.
- Art. 41 de la Constitución Política de Colombia: En todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.
- Art 23 de la Ley 115 de educación 1994. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes:

(...)4. Educación ética y en valores humanos.

(...) 6. Educación religiosa.



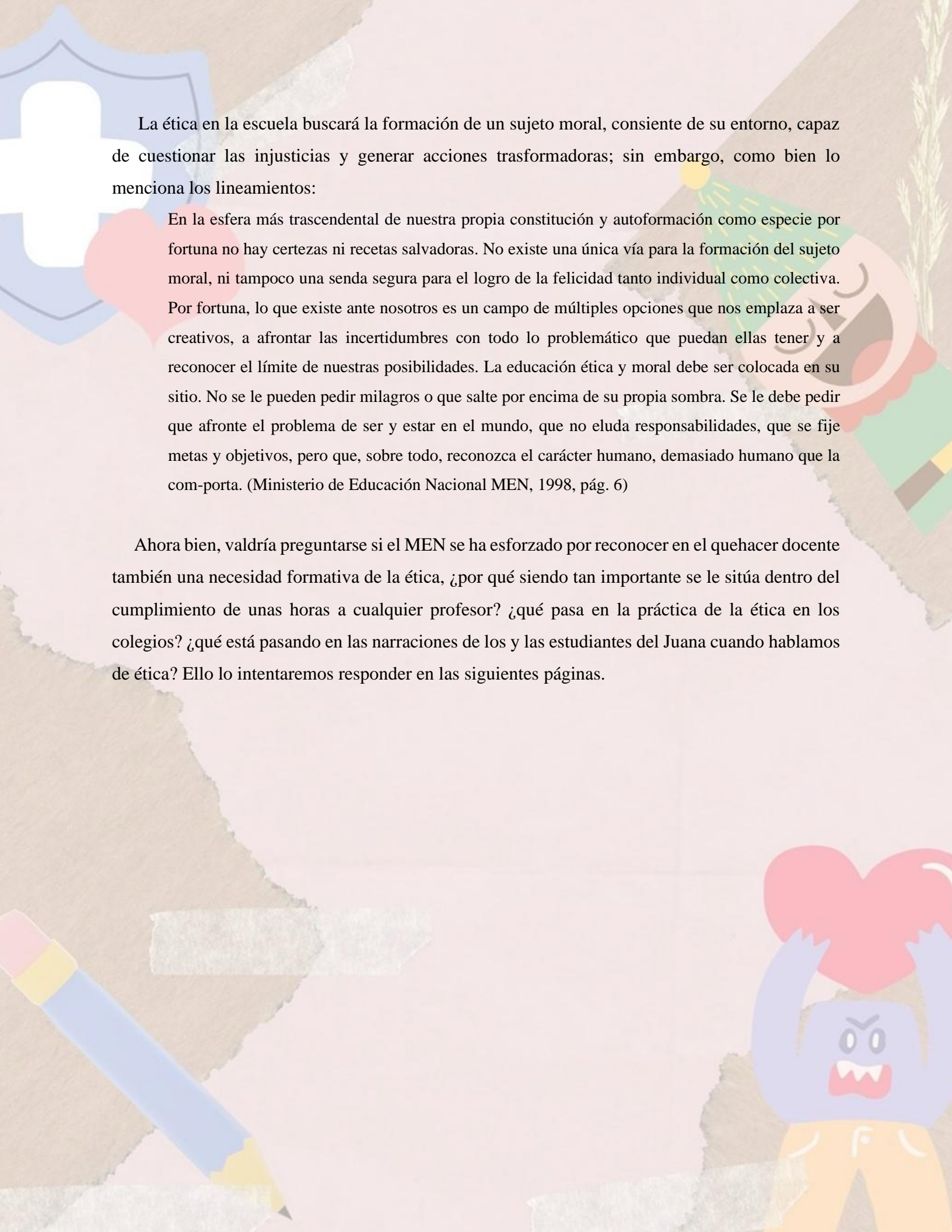
(...) PARAGRAFO. La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla.

Ahora bien, valdría señalar que la educación ética en la escuela no se agota en las mallas curriculares propias de su espacio asignado como obligatorio, sino por el contrario esta transversal en los distintos proyectos y programas, así como la vida misma del ambiente escolar; respondiendo también al marco de acción de la educación, y al reflejo de lo que implica un país en democracia, comprometido con la construcción de paz, plural y étnico. Por lo que la ética en la escuela, será abordada bien por el currículo explícito (planificado) y por el currículo oculto (no planificado). Entonces,

tanto en el currículo explícito como en el oculto, como en cualquier otro lugar o tiempo donde se haga vida individual o colectiva, se presentan situaciones moral y éticamente significativas. En todo lugar donde se viva en contextos éticos y morales, debe estar la educación ética y moral. Ese es el verdadero sentido de la transversalidad y universalidad de la preocupación ética y moral dentro de la vida educativa. (Ministerio de Educación Nacional MEN, 1998, pág. 6)

Empero, tampoco se trata de evitar planeaciones diversas que puedan abordar lo ético dentro del colegio, pues es importante hacerlo, justamente, desde un dialogo pedagógico para que permita el análisis situado y académico, evitando que la ética otra vez se esconda; pero también tendremos que negarnos a jugar a las escondidillas bajo un conteo infinito de buenas acciones poco situadas. Así:

¿Es pertinente abordar el campo del currículo explícito? Sin duda sí, pero siendo conscientes de que con el mejor y más fino de los diseños no se lograr á mucho, si paralelamente no se trabaja en la explicitación de los valores que subyacen a las prácticas cotidianas de la escuela, buscando de esta manera aproximar lo manifiesto a lo real. En otras palabras, no vale la pena quedarse en la retórica de lo moral, ni llenar la escuela de actividades o eventos que de forma aparente indiquen que se está formando moralmente. Podrá haber muy buenas intenciones, pero corren el riesgo de no trascender más allá de la actividad (campañas ecológicas, jornadas de la democracia, conferencias de formación ciudadana). Si las propuestas curriculares explícitas no se ligan a procesos de transformación cultural en los que estén involucrados todos los miembros que intervienen en el proceso de formación moral de las escuelas, las propuestas pedagógicas quedarán en el nivel de las buenas intenciones. (Ministerio de Educación Nacional MEN, 1998, pág. 41)



La ética en la escuela buscará la formación de un sujeto moral, consiente de su entorno, capaz de cuestionar las injusticias y generar acciones transformadoras; sin embargo, como bien lo menciona los lineamientos:

En la esfera más trascendental de nuestra propia constitución y autoformación como especie por fortuna no hay certezas ni recetas salvadoras. No existe una única vía para la formación del sujeto moral, ni tampoco una senda segura para el logro de la felicidad tanto individual como colectiva. Por fortuna, lo que existe ante nosotros es un campo de múltiples opciones que nos emplaza a ser creativos, a afrontar las incertidumbres con todo lo problemático que puedan ellas tener y a reconocer el límite de nuestras posibilidades. La educación ética y moral debe ser colocada en su sitio. No se le pueden pedir milagros o que salte por encima de su propia sombra. Se le debe pedir que afronte el problema de ser y estar en el mundo, que no eluda responsabilidades, que se fije metas y objetivos, pero que, sobre todo, reconozca el carácter humano, demasiado humano que la comporta. (Ministerio de Educación Nacional MEN, 1998, pág. 6)

Ahora bien, valdría preguntarse si el MEN se ha esforzado por reconocer en el quehacer docente también una necesidad formativa de la ética, ¿por qué siendo tan importante se le sitúa dentro del cumplimiento de unas horas a cualquier profesor? ¿qué pasa en la práctica de la ética en los colegios? ¿qué está pasando en las narraciones de los y las estudiantes del Juana cuando hablamos de ética? Ello lo intentaremos responder en las siguientes páginas.



## 2. Ética es así: Nociones de la ética desde las narraciones de estudiantes y maestra

No es extraño que usualmente hablemos de ética, que incluso nos asumamos como sujetos éticos en la escuela y en nuestro quehacer docente y pedagógico, o que abogemos por la formación de sujetos éticos. La ética, no es una inquietud nueva en la educación, mucho menos en el mundo, aun cuando la mencionemos, a veces resulta escondida en el discurso naturalizado de la misma, es decir, asumida desde el silencio aprobatorio que resta reflexión y análisis de la misma: “Ah si la ética es importante” “ah sí, los valores” “ah sí, la sociedad debe ser ética”. De hecho, en esta investigación surge como categoría emergente, pese a que desde el inicio trabajábamos desde la narración con miras a la subjetividad crítica, pensar ahora Monstruos y duendes entre lápices y escudos, sin reconocer a la ética, sería un trabajo inconcluso en el colegio Juana Escobar, porque es en este espacio que se da apertura a las reflexiones que acá nos competen, pero además porque ésta desde su marco filosófico es poderosa y transversal para los procesos educativos humanos que involucren lo subjetivo y lo crítico.

Para comenzar es importante hacer algunas aclaraciones en términos conceptuales, que no resultan de más, preguntémosnos entonces ¿qué es la ética y qué es la moral? Puesto que en varias ocasiones se utilizan en calidad de sustantivos, pero que, sin embargo, tienen que diferenciarse. Las confusiones entre ambas pueden encontrar nicho en una interpretación etimológica de los términos, ambos son equivalentes:

Moral es la traducción castellana del término latino *mores* el cual a su vez proviene del griego *Ethos*. La palabra castellana moral no es pues otra cosa que la versión castellana del griego *Ethos*. Existe en castellano, también sin embargo la palabra ética, esto ocurre porque algunos términos del castellano, se han obtenido a través de una castellanización del griego, evitando la versión latina. Es así que ética y moral resulta ser dos términos castellanos que se emplean para traducir una misma raíz griega que es el *Ethos*. (...) Hay en castellano dos traducciones frecuentes de dicho termino: costumbres y carácter. (...) *Ethos* quiere decir más exactamente sistema de costumbres o sistema de creencias valorativas de la vida. Si el termino se refiere además al carácter, es porque para los griegos el sistema de creencias morales, podía ser visto también desde la perspectiva de las actitudes y de los hábitos que los individuos iban haciendo suyos hasta convertirse en la personalidad... de la personalidad ética. (...) La disciplina llamada ética, surgió en Grecia con el propósito no de describir los sistemas de creencia valorativas existentes en una u otra cultura, si no con el de examinar si dicho sistema era el mejor (...) La ética apareció como una reflexión o una concepción acerca de cuál es la mejor manera de vivir.

(...) La distinción entre ética y moral la hacen los manuales y la RAE, (...) se dice que Moral es el sistema de valores inmanente a una comunidad, mientras ética es la reflexión filosófica sobre el sentido de dichas normas. (Giusti, 2018)

Puntualicemos así, que, si bien hay una relación entre ética y moral, hay definiciones disímiles para cada una. Cuando nos referimos a moral obedecemos a todas aquellas normas/valores construidos según mis marcos culturales y sociales que se ven representadas en acciones. La ética es la reflexión de dichas acciones, de ahí su importancia como categoría pedagógica, pues tiene la capacidad de generar preguntas sobre lo que hacemos, permeando el necesario reconocimiento de los otros; una actitud ética es por sí misma una actitud social, pero que está sujeta a introspecciones del sujeto. Apoyando lo anterior, la filósofa Adela Cortina afirma:

La ética no es muy subjetiva, sino muy intersubjetiva. Se hace entre los sujetos, se hace entre las personas. No puedo decidir yo por las buenas qué es lo malo y qué es lo bueno, y que normas son correctas y cuáles normas son incorrectas. Somos los seres humanos los que decidimos (...) Al final cada uno tiene una conciencia y tiene que tomar decisiones, pero lo hacemos entre nosotros conjuntamente” ( Entrevista a Cortina, 15/07/2019)

Pero luego ¿cuáles son las nociones de la ética en el colegio Juana Escobar por parte de los niños y niñas de cuarto grado y su profesora? El concepto generado por los y las estudiantes puede estar vinculado también a la moral, unas primeras apreciaciones sobre esta indicaron que la ética es:

- *Cosas buenas*
- *Dejar lo que no nos gusta*
- *Ser bueno con las personas*
- *Enseñar a hacer más cosas*
- *Saber los Derechos y tranquilizarse, no pelear.*
- *Amor; paz*

Sin embargo, cuestiona las representaciones de ésta cuando tampoco se sabe qué es. La ética, resulta minimizada a otra materia, a la materia limbo, aquella que los estudiantes no expresan ni como la favorita, ni como la menos favorita; bajo esto, si la ética habitara la escuela estaría obligada a ser la niña nueva eterna, una tímida y tranquila, una que está allí, que se sabe que ocupa un lugar en el aula, pero es silenciosa.



Vamos a ver, entonces: *Ética es*, fue un ejercicio que se realiza en con el curso, donde se les pide a los niños y las niñas, hacer una representación gráfica de cómo se imaginan las materias si fueran personajes. Para esto primero fue necesario preguntar ¿cuál es la materia favorita y la menos favorita? Con un mayor porcentaje, los Señores y Señoras Educación física se postulaban para ganar el certamen de popularidad, y dentro de los menos queridos estaba por supuesto el Señor matemáticas o la Señora matemáticas, aunque resultaban ser amigos de Thomas, Santiago, y Cristóbal quien en cambio observa como a un villano detestable al Señor Español, de la mano con la Señorita Inglés, que resulta ser medio confusa para otro buen número de niños y niñas.

*Algunos Señores y Señoras Educación Física:*



*Algunos Sres. Español*



*Algunos Sres. y Sras. Matemáticas*



“Santiago se ubica en la esquina del salón, en clase va hablando con sus compañeros entre susurros, a veces del mismo tema, otras de algún jugo. Hoy cuándo se le pidió dibujar sus materias, se levantó del puesto y dijo:

— Profe ya terminé, mostrando su cartilla

—Aún te falta dibujar a la Señora Ética — le dije.

—Ay no y por qué —me contestó refunfuñando.

—Porque estamos en clase de ética — Le respondí

No tardó mucho tiempo, en realizar su dibujo de la señora Ética, poco elaborado y con espacio irrisorio dentro de la disposición de la ficha. ¿Por qué la dibujaste así? Le pregunté. Pues porque no sabía qué hacer, respondió” (Rojas, Insumos diarios de campo, 07/10/ 2021)”

Observemos así a la Señora Ética, de Santiago y la de sus compañeros y compañeras. Interpretamos de ello la falta de conocimiento sobre qué es la ética, pues como lo enuncia el estudiante no sé sabe que dibujar; de modo similar hay otros donde las representaciones no se diferencian de otra “muñequita” con sonrisa. Algunos estudiantes, dibujan a la ética según la percepción que han tenido en el aula, en ese sentido el dibujo es un reflejo de las clases o de las profesoras. Emily, por ejemplo, cuando le preguntamos el qué significa el dibujo pequeño de atrás (Observe la figura 9, de derecha a izquierda), indica: “Es que es porque la profesora de antes solo nos ponía a dibujar”



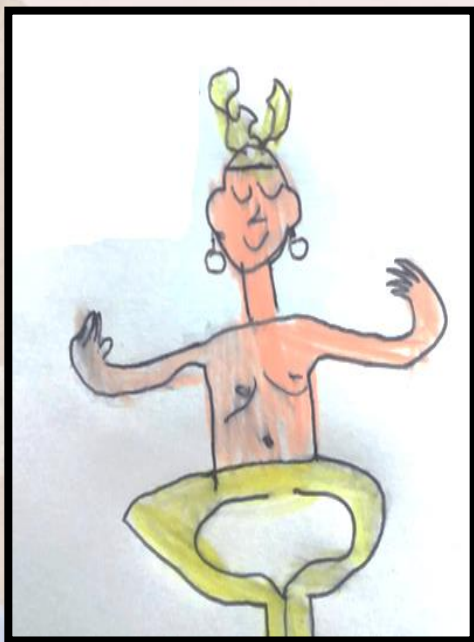
Figure 9 Evidencias Clase de ética. Elaboración de estudiantes sobre cómo es ética: Ética es... (2021)



Pero también, hay otra noción de los niños y las niñas, y es considerar a la ética como un ser tranquilo, pacífico, y pasivo. Esta última interpretación tiene dos aristas, una discutible, al verse pasiva y serena a la Ética, así en algunos estudiantes se escuchaba mientras dibujaban:

*“Yo voy a dibujar a la ética como una nubecita tranquilita”*

*“Yo la voy a dibujar como tranquila, con los ojos cerraditos”*



Y ello es contradictorio con su misma esencia, pues si nos fijamos en el *Ethos* como: carácter, diría Cortina:

La primera tarea de la ética consiste en forjar el carácter, el carácter de los niños, el carácter de las personas, el carácter de los pueblos, el carácter de las organizaciones. La forja del carácter esa algo fundamental, porque sabemos que los seres humanos nacemos con un temperamento (...) pero después a lo largo de la vida vamos generando unas predisposiciones. Puede ser actuar con predisposiciones de justicia o injusticia. Esas predisposiciones, van formando lo que se llama el carácter de las personas (...) Forjarse unas predisposiciones es fundamental para tomar decisiones (2019)

En ese sentido, la ética al ser carácter, permea la formación de identidad bajo las predisposiciones mediadas por la formación reflexiva. Pendiente de cuestionarlo todo, de preguntarse si las acciones que se toman realmente son el mejor camino para vivir en comunidad, nuestra niña nueva eterna, resulta ser participativa, y socialmente abierta, es una estudiante configurada por valores propios del reconocimiento del otro. Bajo esa idea, la ética estaría inscrita desde la pedagogía crítica y la educación popular:

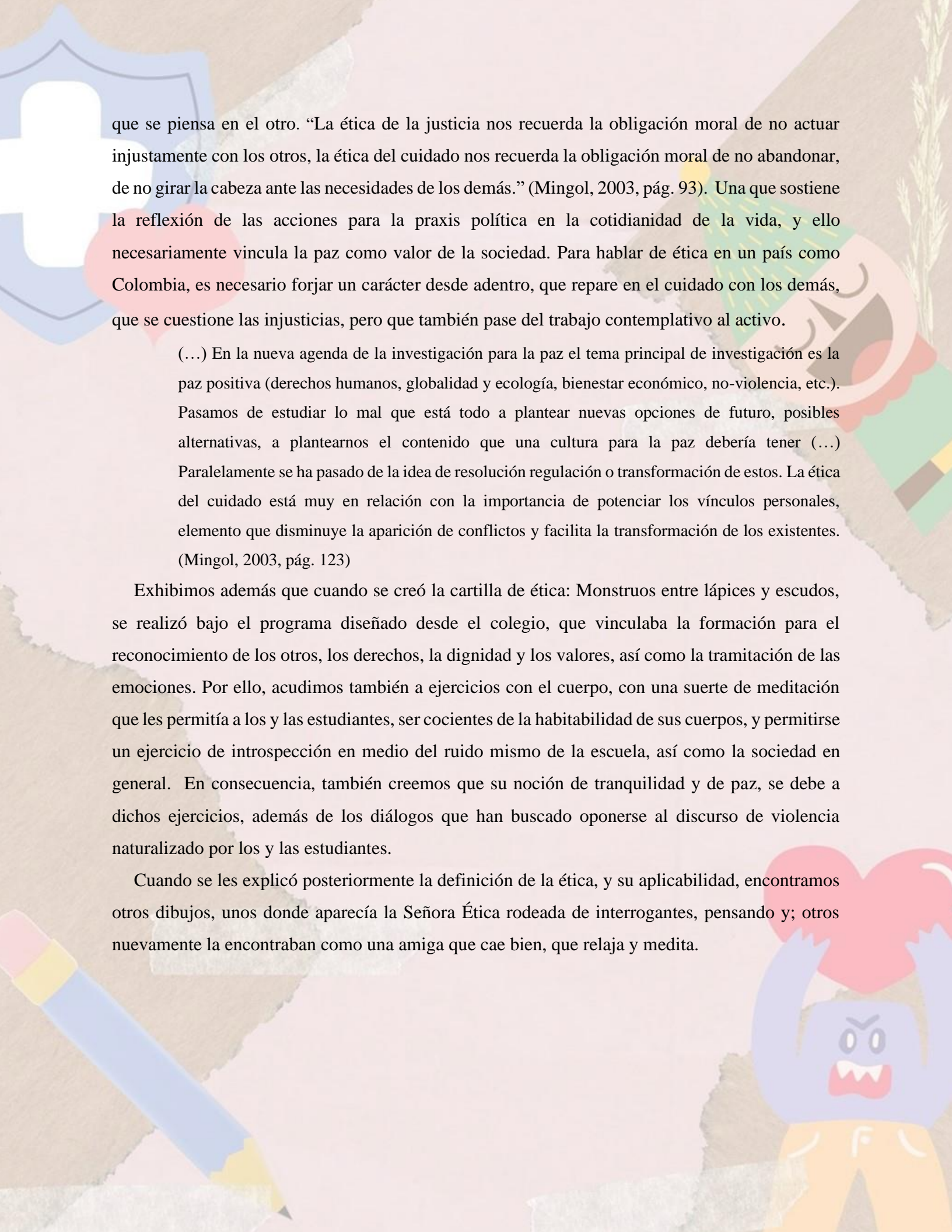
La pedagogía crítica comparte con la educación popular una apuesta ética y política. Ética sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad. En fin, una actuación intencionada de corte educativo que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales; una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales. (Ortega, 2009, págs. 3-7)

No obstante, por otro lado, las nociones de los estudiantes, también vincula pensar la ética para la paz. Por ello se habla de cultura de paz en relación con la ética del cuidado, ésta como una apuesta hincada en los corazones y los contextos. Sus planteamientos se dan desde el feminismo<sup>12</sup>, que exalta las formas “femeninas” en que se gestan relaciones, así, la sensibilidad, la ternura y el amor; salen de lo privado, entendiendo que es en aquellos vínculos que se da apertura a una ética

---

<sup>12</sup> Retomamos a Carol Gilligan cuando afirma que: “La ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista, y el feminismo guiado por una ética del cuidado podría considerarse el movimiento de liberación más radical —en el sentido de que llega a la raíz— de la historia de la humanidad. Al desprenderse del modelo binario y jerárquico del género, el feminismo no es un asunto de mujeres, ni una batalla entre mujeres y hombres, sino el movimiento que liberará a la democracia del patriarcado” Véase: Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols: Barcelona. pág 13





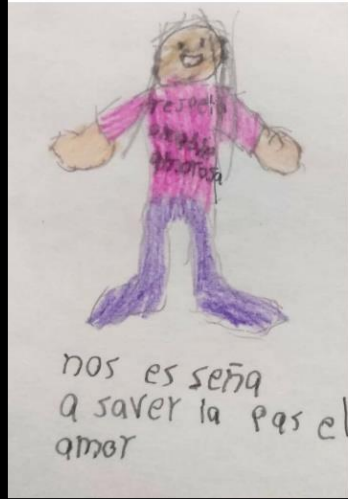
que se piensa en el otro. “La ética de la justicia nos recuerda la obligación moral de no actuar injustamente con los otros, la ética del cuidado nos recuerda la obligación moral de no abandonar, de no girar la cabeza ante las necesidades de los demás.” (Mingol, 2003, pág. 93). Una que sostiene la reflexión de las acciones para la praxis política en la cotidianidad de la vida, y ello necesariamente vincula la paz como valor de la sociedad. Para hablar de ética en un país como Colombia, es necesario forjar un carácter desde adentro, que repare en el cuidado con los demás, que se cuestione las injusticias, pero que también pase del trabajo contemplativo al activo.

(...) En la nueva agenda de la investigación para la paz el tema principal de investigación es la paz positiva (derechos humanos, globalidad y ecología, bienestar económico, no-violencia, etc.). Pasamos de estudiar lo mal que está todo a plantear nuevas opciones de futuro, posibles alternativas, a plantearnos el contenido que una cultura para la paz debería tener (...) Paralelamente se ha pasado de la idea de resolución regulación o transformación de estos. La ética del cuidado está muy en relación con la importancia de potenciar los vínculos personales, elemento que disminuye la aparición de conflictos y facilita la transformación de los existentes. (Mingol, 2003, pág. 123)

Exhibimos además que cuando se creó la cartilla de ética: Monstruos entre lápices y escudos, se realizó bajo el programa diseñado desde el colegio, que vinculaba la formación para el reconocimiento de los otros, los derechos, la dignidad y los valores, así como la tramitación de las emociones. Por ello, acudimos también a ejercicios con el cuerpo, con una suerte de meditación que les permitía a los y las estudiantes, ser cocientes de la habitabilidad de sus cuerpos, y permitirse un ejercicio de introspección en medio del ruido mismo de la escuela, así como la sociedad en general. En consecuencia, también creemos que su noción de tranquilidad y de paz, se debe a dichos ejercicios, además de los diálogos que han buscado oponerse al discurso de violencia naturalizado por los y las estudiantes.

Cuando se les explicó posteriormente la definición de la ética, y su aplicabilidad, encontramos otros dibujos, unos donde aparecía la Señora Ética rodeada de interrogantes, pensando y; otros nuevamente la encontraban como una amiga que cae bien, que relaja y medita.

"NOS ENSEÑA A  
SABER LA PAZ Y  
EL AMOR"

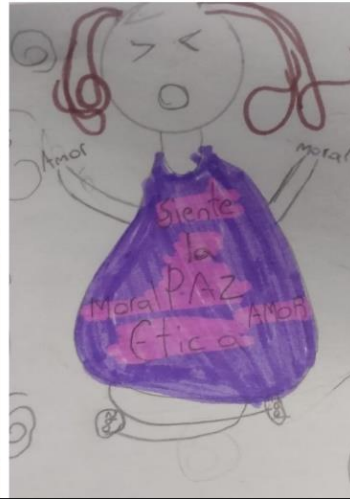


SOFIA ROMERO M.



"EN EL CARTEL  
SE LEE:  
DERECHOS  
HUMANOS"

"SIENTE LA PAZ,  
MORAL, AMOR"



??  
Niña Ética  
la ise  
asi por...  
que ella es  
preguntaha  
se pregunt  
es como  
una Niña es rosa  
es amable

"NIÑA ÉTICA. LA HICE  
ASÍ PORQUE ES  
PREGUNTONA, SE  
PREGUNTA CÓMO.  
UNA NIÑA ES ROSA Y  
ES AMABLE "

esta es mi señora  
ética  
espensar y reflexionar  
cosas que hacemos  
mal

"ESTA ES MI SEÑORA  
ÉTICA. ME HACE  
PENSAR Y REFLEXIONAR  
COSAS QUE HACEMOS  
MAL"



Y ¿cómo sería la ética para la profesora? La formación de lo ético, no está enmarcada en un saber propio, como sucede con las otras materias (matemáticas, español, inglés, ciencias naturales) se cree que es una capacidad inmanente a los seres humanos, que se va desarrollando conforme los paradigmas a los que se está expuesto y bajo la intersubjetividad. “Todos somos competentes en ética”, y ello puede generar ambivalencias prácticas en el colegio; por lo que acá abogamos por permitirnos formarnos en una ética-política:

La pedagogía, se reitera, consiste en una práctica potencialmente política y ética porque constituye una acción responsable; a través de ella respondemos no sólo ante las propias intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de los actos al cargar con la responsabilidad de las mismas de antemano. (Ortega, 2009, pág. 7).

No se aísla de esa perspectiva, la respuesta de la profesora del curso, cuando se le hace la pregunta sobre la ética-política:

*“Sobre la ética-política, diría que es como hacer y tomar decisiones que se adecuen al bien mayor, sin afectación, en pro de los estudiantes, en coherencia con los actores, bajo el respeto” (Entrevista a Helena. 5/07/2021)*

Y es que la educación, tendrá entonces que estar de la mano de la Señora ética, que ya no será la niña nueva del aula, pero recordando que lo fue, entenderá la alteridad, desde la relación con los otros desde el “me pongo en tu lugar”, pero sobre todo desde el construyamos juntos; y bienvenido a la escuela, una que como lo hemos dicho es imperfecta, pero debe ser pensada desde la responsabilidad, la hospitalidad y la posibilidad. En palabras de Bárcena y Mèlich:

La educación como una relación de alteridad, como una relación con el otro —el rostro—, la palabra que viene de fuera, que habla en imperativo y que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato. La educación, ahora, aparecerá finalmente como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero. Y desde esta respuesta al otro originaria, desde esta heteronomía que funda la autonomía del sujeto, la relación educativa surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad, no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, si no por su condición de posibilidad. (2000, pág. 139)

### 3. La Ética tiene poderes: Diálogos con la Heteronomía, la Empatía y la narración

“—¿Profe si usted pudiera personificar a la ética cómo sería?

— Ah como una reina. Bueno, yo vería a la ética como el héroe, como el súper héroe que permite regir los comportamientos de los seres humanos y los buenos comportamientos de las personas delante de las personas, la forma adecuada con la que se debe desenvolverse en una sociedad, para no infringir las normas y las formas de comportamiento. La ética pues nos permite como esas buenas relaciones con los demás respetando las normas, los comportamientos, las reglas, y pues depende como también de cada sociedad.

La ética yo creo que a veces la dejamos en último lugar la olvidamos, pero eso nos rige en todos los comportamientos y en todas las áreas, tiene que ser transversal. Yo creo que a veces como una materia no debería tener, sino algo que debería regir en cada área y en cada momento de nuestra vida, por eso a veces ni debería ser evaluada, ni calificada”. (Entrevista a Helena Forero, 7/10/2021)

La respuesta de la profesora, nos permite seguir imaginando, y resulta entonces que la Señora Ética, ha caído cerca de un líquido radioactivo, que para siempre le ha dado poderes, se ha untado de: ¡EMPATÍA!<sup>13</sup>, y ahora busca la mejor capa y los mejores calcetines, cosa que cuando vuela transversal por aires del colegio y llegue a los zapatos de los otros pueda estar tranquila de no tener algún agujero en la media que le impida hablar desde la alteridad.

¿De qué trata este súper poder: empatía? La empatía, refiere al ponerse en el lugar del otro, de reconocerle, de ver con sus lentes lo sucedido desde afuera y dentro. El filósofo Fernando Savater dirá que:

reconocer a alguien como semejante implica sobre todo la posibilidad de comprenderle desde adentro, de adoptar por un momento su propio punto de vista. (...) Y al ponerte en su lugar no solo debes ser capaz de atender sus razones, sino debe ser capaz de atender a sus razones, sino también de participar de algún modo en sus pasiones y sentimientos, en sus dolores y anhelos y gozos. (Savater, 2004, págs. 125-127)

---

<sup>13</sup> Retomamos la idea de empatía como poder con base al proyecto: Expedición Empata, que viajando por distintos lugares de Colombia trabajan con niños y adolescentes para inspirar, empoderar y apoyar a los menores de edad para que se atrevan a construir el mundo en el que merecen vivir. Se realiza por medio del juego, donde hay una formación para ser súper héroes y el desarrollo de la acción heroica. Véase: <https://www.schoolandcollegelistsings.com/XX/Unknown/1916868065049798/Expedici%C3%B3n-Empata> <https://www.empata.org/expedicionempata>



Pero, además, a la Señora Ética, en el vuelo tiene que salvar el colegio de la mecánica fabricación de sujetos, porque sabe que la educación es acción, y la acción implica reconocer al otro, parirlo, es natalicio<sup>14</sup>, es construcción de posibilidades:

La ética de la acción es lo que hace posible que interrumpa el flujo vital que conduce a la muerte. La ética hace posible que la acción sea nacimientos. La acción ética subraya que el ser humano es innovador. (...) La ética es palabra, es discurso. Es rechazo del discurso ya constituido e institucionalizado, es el rechazo del discurso de Poder. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 83).

Kant<sup>15</sup>, había planteado la ética desde la autonomía, una reflexión que pasaba por una figura individual, donde la moral construida estaba en leyes universales:

La autonomía de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas; toda heteronomía del albedrío en cambio, no solo funda obligación alguna, si no que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad. (Kant, 1975, pág. 54)

Pero ahora apoyándonos en otros autores, abogamos por la heteronomía dentro del discurso de la ética, esta sin embargo no rechaza la autonomía, en palabras de Lévinas, (como se citó en Bárcena & Melich, 2000, pág. 137):

El “yo” ético es subjetividad en la precisa medida en que se postrea ante el otro, sacrificando su propia libertad a la más primordia llamada del otro.(...) La heteronomía de nuestra respuesta al otro humano, o a Dios como absoluto otro, precede a la autonomía de nuestra libertad subjetiva. Tan pronto como reconozco que, al ser “yo”, soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma.

¿Cómo tornar a la heteronomía con los y las estudiantes? ¿Cómo hablar de ética desde la hospitalidad con los niños y las niñas? Resulta la escala de desarrollo moral<sup>16</sup> de Kohlberg, un obstáculo grande; puesto que sitúa tres niveles: Preconvencional, convencional y pos convencional. En el primero hay ausencia de interiorización de las normas, y cuando hay orientación a estas se asumen desde el miedo al castigo o la conveniencia. En lo convencional, hay una conformidad con las reglas y normas. En la pos convencional se examinan la moral social, en base a las normas universales desde una inclinación al marco jurídico- legislativo.

---

<sup>14</sup> Concepto desarrollado por Hannah Arendt

<sup>15</sup> Dentro de los lineamientos de ética y valores del Ministerio de educación nacional, también se reconoce el debate ético kantiano (justicia) y aristotélico (felicidad)

<sup>16</sup> Distinta a Kohlberg, la escala moral que propone Gilligan no establece secuencialidad, aunque tiene tres fases. La primera, atiende al yo para la supervivencia, entonces se necesita pasar del egoísmo a la responsabilidad de las normas o la participación social. En la segunda, el juicio moral depende de normas compartidas, es decir que lo bueno es equiparable con la atención de los demás. La tercera, habla del cuidado y el autocuidado.

Los y las estudiantes de 404 del Juana Escobar, aparecerían situados en el nivel pre convencional<sup>17</sup>, con dos Estadios:

Estadio 1: El niño tiene dificultad para considerar dos puntos de vista en asunto moral, al tener dificultad para concebir las diferencias de intereses. Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción, sin tener en cuenta la intención. Este estadio es propio de la moral infantil en el que las normas se obedecen por el miedo al castigo, sin saber si se debe o no hacer.

Estadio 2: Orientación hedonística ingenua e instrumental Aparece la conciencia de que pueden existir distintos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y ocasionalmente la de los otros, pero desde un punto de vista físico y pragmático. Aparece también reciprocidad pragmática y concreta de que, si hago algo para otro, el otro lo hará por mí. Los sujetos que se encuentran en el segundo estadio ya no basan sus acciones en el miedo al castigo sino en lo que es conveniente para uno mismo o no, el principio del interés egoísta. (Mingol, 2003, pág. 376)

Si bien, reconocemos que el estudio de Kohlberg puede tener expresiones con lo observado en el aula, no resulta del todo fiable; primero porque al partir de la autonomía de Kant, puede llegar a reducir la ética a la construcción de la moral basada en máximas o conceptos universalistas que homogenizan, pero no reconocen al verdadero otro. Y además porque, para llegar a dicha fórmula, Kohlberg parte de una investigación con un grupo de 85 niños varones en los años 70; así mismo, al ser formulado como niveles, se supone deben existir procesos de ascenso que no siempre se dan; pues para los otros niveles (Convencional y posconvencional) se sitúan a adolescentes y adultos, dando un lugar a la infancia desde la visión moderna: niños en moratoria, irracionales y dependientes de un adulto. Nótese entonces que hay una connotación negativa a la heteronomía:

Kohlberg diseñó sus famosos estudios de desarrollo moral haciendo pasar la conciencia moral desde una fase preconvencional puramente heterónoma hasta una fase posconvencional puramente autónoma, en la que supuestamente el individuo moralmente maduro se comportaría de acuerdo con principios de justicia universales. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 130)

Pero Lévinas irá más allá de la heteronomía, como la falta de libertad y conciencia de los análisis kantianos, ya que ésta significa responsabilidad para con el otro que participa en el momento constitutivo y fundacional de la subjetividad. Entonces:

El sujeto, es sujeto humano, ético, en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad de su vida y su muerte. (...) La subjetividad, escribe Lévinas, en cuanto

---

<sup>17</sup> El nivel pre convencional es el nivel de la mayoría de niños y niñas con edades inferiores a los 9 años, algunos adolescentes y la mayoría de criminales, tanto adolescentes como adultos. (Kohlberg, 1976: 33).



responsable, es una subjetividad que está en principio sometida; en cierto modo, la heteronomía acá es más fuerte que la autonomía” (...) No es el sujeto libre y autónomo el que se hace a sí mismo la pregunta ¿qué debo hacer?, si no la voz del Otro, la demanda la apelación de la alteridad, la que me llama a la responsabilidad, a la imposibilidad ética del olvido. (Bárcena & Melich, 2000, págs. 18- 30).

Y en ese sentido, el yo interior debe necesariamente estar constituido por los otros. La ética desde la heteronomía, reconoce el rostro del otro, no para meterlo en una bolsa donde se encuentran las máximas o virtudes aceptadas universalmente, si no para sentirle desde la escucha y la lectura. De ahí también, la potencia que tiene la narración en la ética; puesto que esta establece un lenguaje y códigos simbólicos sujetos a la interpretación inscritos desde la alteridad. Así, narrar y leer implica ubicar al otro en mi mundo, y permite exteriorizar el mío; y es que

la imaginación literaria es un componente nada despreciable de una postura ética que nos mueve a interesarnos por el bienestar de los demás, de las personas cuyas vidas son muy distantes y diferentes a las nuestras (...) una ética del respeto por la dignidad humana solo logrará comprometer a seres humanos reales a menos que éstos sean capaces de participar imaginativamente en la vida de los otros y de tener emociones relacionadas con esa participación. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 18)

Imaginar, sostiene a la empatía en la medida en que el relato se vuelve carne en nuestra mente, duele o alegra cada palabra porque está anclada a nuestro universo fantástico ¿Cómo me imagino qué golpean en casa a mi estudiante? ¿Cómo me imagino que las monjas tratan a las niñas? ¿cómo veo las relaciones agresivas de los abuelos? ¿cómo es lugar en el que juegan con agua sucia los niños? Llama la atención, por eso mismo, que mientras a nosotras como docentes, nos sorprendía que los y las estudiantes hablaran de las formas de reprensión de sus padres o las peleas con sus hermanos, varios reían (incluyendo el mismo narrador-escritor) bajo expresiones como: “lo reinició a golpes”. Y ello porque nuestra (mi) imaginación está dotada de otras formas de percibir las relaciones familiares y afectivas, y por lo tanto de otras emociones,

en su favor, Martha Nussbaum se apoya en la teoría de los sentimientos morales de Adam Smith, a fin de defender la idea de que las emociones del lector o del espectador imparcial resultan esenciales para un buen juicio ético. En efecto, para Adam Smith solo por medio de la imaginación somos capaces de hacernos una idea de los sentimientos y emociones de los demás. Ella nos ayuda a través de la representación (mental), permitiéndonos situarnos en el lugar de los demás. Nos provoca una auténtica simbolización un pensar cómo que nos traslada las emociones y sentimientos de los demás, o demás. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 123)

La narración son aquellos baldes en los que está el material radiactivo de la empatía, en la que la Señora Ética resbala, para renacer y cambiar para siempre, porque entonces será heterónoma, capaz de estar con el otro y habitarle. Como enuncia Martha Nussbaum:

Los efectos de la lectura invitan a pensar que con su trato frecuente vamos constituyéndonos en espectadores juiciosos, al alentar en nosotros la empatía y la compasión, relevantes para el ejercicio de la ciudadanía. En ese sentido el trato con literatura es políticamente fructífero a condición de que se dé una evaluación ética del texto en conversación con otros lectores y una confrontación con los argumentos derivados de la teoría moral. (como se citó en Bárcena & Melich, 2000, pág. 114)

¿Qué pasa cuando un niño cuenta la historia de su hogar? ¿qué pasa cuando el hermano mayor o el padrastro se han convertido en monstruos? ¿qué nos puede pasar si leemos y escuchamos? Acá, tampoco queremos rastrear lo narrativo, para dotarlo inmediatamente de una pretensión literaria, no hacemos novelas, ni cuentos como los escritores de academia; pero si narramos y nos leemos, traemos a la imaginación al aula para luego optar por reflexiones de lo que hacemos, sin embargo, éstas no se ubican tampoco desde el razonamiento descorazonado, por el contrario guardan todo su análisis en el sentir, porque es allí que labramos el camino de la ética desde la heteronomía y la empatía, podemos un día llorar porque encontrarnos con la violencia desde las voces de la infancia debe arrugarnos el corazón, y también reímos porque las aventuras se dan también en la vida.

Insistimos: la palabra del otro, su rostro, trastorna el orgullo del yo y le obliga al exilio. Lo humano no es un movimiento reflexivo del yo sobre sí mismos, en la conciencia de sí, sino el movimiento de una respuesta. (...) El rostro hace de la educación responsabilidad (...) El otro, en su rostro, se me aparece de frente, cara a cara. El rostro es presencia no de una imagen sino de una palabra. (...) La ética no comienza con una pregunta, sino como una respuesta a la demanda del otro hombre. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 139)

En ese mismo sentido, que los y las estudiantes, compartan sus relatos, hace que encuentren similitudes y que también establezcan relaciones más cercanas con sus pares, la narración escrita es un vehículo especialmente poderoso en educación para la ética, acercando a los estudiantes a la vida real, alentándoles a practicar la empatía, el ponerse en el lugar del otro ¿Por qué mi compañero siempre habla de su papá? ¿Por qué mi compañero no trajo onces? ¿Por qué mi compañero esta triste? Porque



La ética es un acontecimiento: es necesario que algo ocurra al yo para que deje de ser una fuerza que discurre y que descubra él; escrúpulo. Este golpe de efecto es el encuentro con otro hombre o, más exactamente, la revelación del rostro.

La ética no es una relación de conocimiento, sino un acontecimiento que rompe todas las previsiones. La ética es una herida que tiene lugar en el centro mismo de la identidad y que, por más que intente curarse, siempre queda cicatriz. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 140).

Ahí con capa, la Señora Ética, va con bolsillos cargados de historias para seguir alimentando sus poderes y estará siempre determinada su existencia por el reflector al que le llama ese *Otro*.

Porque:

no se trata entonces de negar la importancia de la autonomía, de la libertad, si no de resituarla, de darse cuenta de la necesidad de una nueva configuración. autonomía y heteronomía no son categorías mutuamente excluyentes (...) Esta sumisión heterónoma no anula la autonomía y la identidad, muy al contrario, puesto que a la escucha le sucede una emisión nueva, un nuevo decir, una nueva y constante interpretación. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 140)

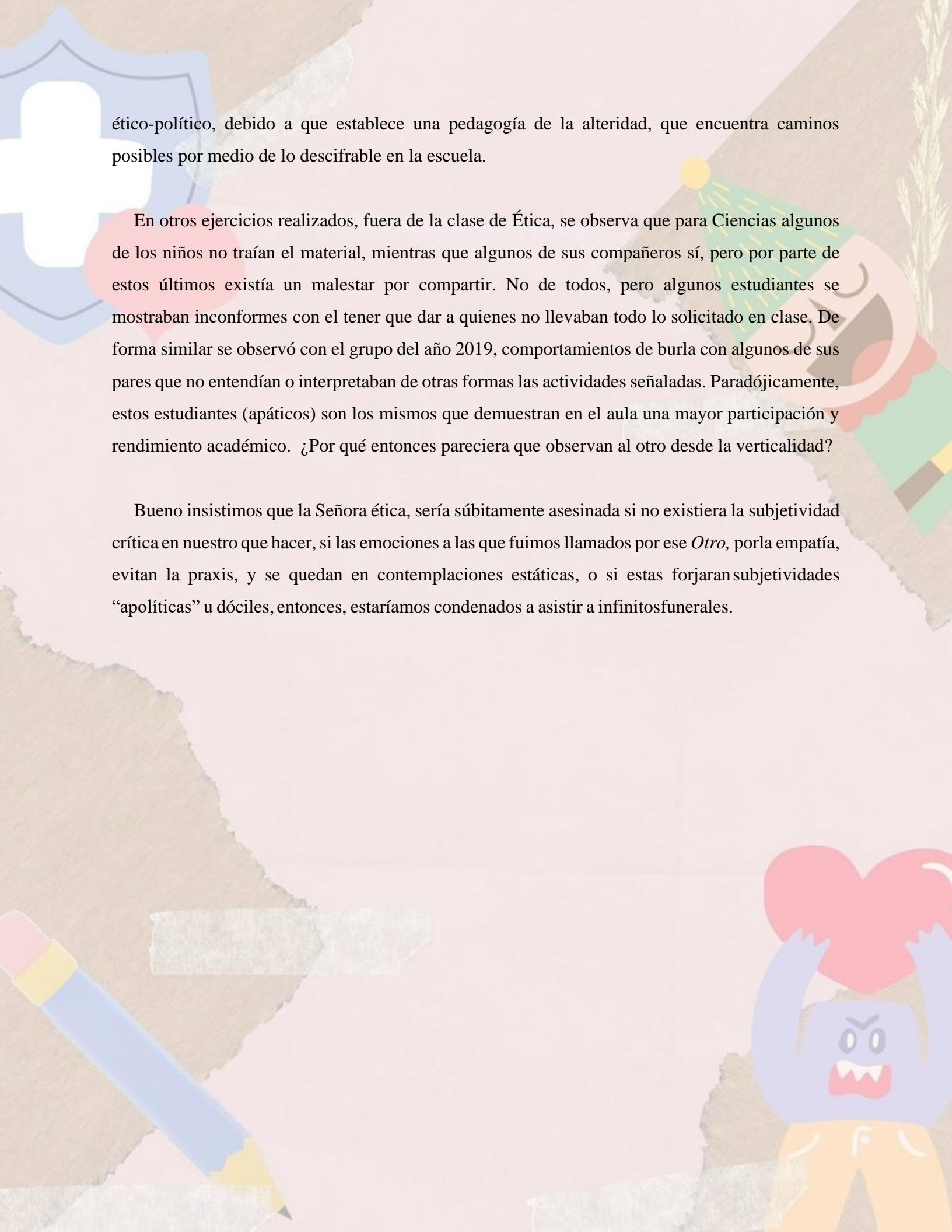
Ahora bien, podríamos decir que la ética enfatiza en la posibilidad de actuación en medio de la incertidumbre en donde tiene lugar la interpelación del otro y fortalece nuestra capacidad reflexiva; no obstante pensar en el actuar ético desde el marco contextual en el que se sitúa la población, mediado por la pobreza y la sobrevivencia, recrea una distorsión entre la práctica y la teoría, por ello no es raro que en Colombia pese a tener cátedras de ética y solventar pruebas de competencia ciudadanas, exista igual variables en corrupción, discriminación y baja empatía<sup>18</sup>; mediados por la “ley del sálvese quien puede”, la ética se esconde en el rincón del aula como un adorno que se agrega a la lista de chequeo de materias, porque si esta no se sustenta bajo bases críticas quedara a la deriva de sistemas económicos y políticos, basados en el individualismo egoísta y déspota.

En esa medida, hablamos de una ética situada, que implica una real responsabilidad con el otro, en un marco característico singular de contexto. Ello interpela inmanentemente el quehacer docente, que ubicado en la reflexión de los procesos educativos y de enseñanza a la luz de lo que tiene que decir el educando, dialoga también con mis formaciones previas. La pregunta por el ¿cómo y para qué abordar los temas curriculares desde el rostro del *Otro*<sup>19</sup>? es la base del quehacer

---

<sup>18</sup> “En las escalas como empatía frente a las personas en situación de agresión o maltrato y oportunidades de participación en el colegio se presenta una correlación inversa y moderada con la prueba de Pensamiento Ciudadano, lo cual implica que cuando los estudiantes poseen mayor conocimiento tienen actitudes menos favorables en términos de estas escalas, es decir, tienen menores niveles de empatía y perciben que en el colegio hay pocas oportunidades de participación” (ICFES, 2013)

<sup>19</sup> Utilizamos el pronombre Otro, para seguir los desarrollos de Lévinas. Sin embargo, este engloba a las otras, otras, otrxs.



ético-político, debido a que establece una pedagogía de la alteridad, que encuentra caminos posibles por medio de lo descifrado en la escuela.

En otros ejercicios realizados, fuera de la clase de Ética, se observa que para Ciencias algunos de los niños no traían el material, mientras que algunos de sus compañeros sí, pero por parte de estos últimos existía un malestar por compartir. No de todos, pero algunos estudiantes se mostraban inconformes con el tener que dar a quienes no llevaban todo lo solicitado en clase. De forma similar se observó con el grupo del año 2019, comportamientos de burla con algunos de sus pares que no entendían o interpretaban de otras formas las actividades señaladas. Paradójicamente, estos estudiantes (apáticos) son los mismos que demuestran en el aula una mayor participación y rendimiento académico. ¿Por qué entonces pareciera que observan al otro desde la verticalidad?

Bueno insistimos que la Señora ética, sería súbitamente asesinada si no existiera la subjetividad crítica en nuestro que hacer, si las emociones a las que fuimos llamados por ese *Otro*, por la empatía, evitan la praxis, y se quedan en contemplaciones estáticas, o si estas forjaran subjetividades “apolíticas” u dóciles, entonces, estaríamos condenados a asistir a infinitos funerales.



### CAPITULO III DUENDES DEL PAÍS ARCOÍRIS: RELACIÓN SUBJETIVIDAD CRÍTICA Y NARRACIÓN DESDE LA INFANCIA

Entonces, finalmente llegamos a este capítulo, donde hablaremos de la subjetividad crítica y su relación con las narraciones biográficas. Entendemos que todo proceso educativo implica reconocer a los sujetos, más aún cuando hablamos de formación en derechos y valores, los procesos pedagógicos deben por obligación y necesidad rebuscar en la esfera emocional y subjetiva. De forma amorfa, se ha pretendido que los cambios estructurales y objetivos, serán mesiánicos en nuestros mundos, y sin ánimo de reducir la investigación a la frase “las pequeñas acciones cambian el mundo” le daremos la vuelta y diremos que puede llegar hacer lo pequeño especialmente grande. ¿Por qué aún en Colombia en el marco del paro nacional 2021 se vociferaban comentarios apáticos con los manifestantes? ¿Por qué aún hay mofas y estigmas sobre el ser nativo y la participación en mingas? ¿Por qué aún hay más exclamaciones sorprendidas y enfadadas por elementos materiales que por más de 80<sup>20</sup> jóvenes muertos en protestas? ¿Por qué se naturaliza la violencia y se ignoran las camas vacías de los más de 6.042<sup>21</sup> jóvenes asesinados por la fuerza pública?

No en vano, en el capítulo anterior, aseveramos que nos vemos condenados a asistir a infinitos funerales; la cristalina existencia de las personas se desparrama diariamente en el país, y mientras esperamos que la revolución de los libros de historia, esa roja y con un ejército bien formado, escuche nuestros lamentos, o que a la suerte de un Dios todo de un soplo regrese al estado inicial; seguimos siendo tragados por la arena movediza del sistema económico que fundado en la individualidad sigue cosechando muertos vivientes en el país.

Por eso, convencidos de que, si formamos subjetividades críticas, en el marco de la ética y la empatía, los y las estudiantes pueden establecer otras normas del juego dentro de un tablero ajeno. Porque si hay un cuestionamiento desde adentro de lo que le sucede al Otro, pues mi yo también se verá abocada a intervenir. Esa que llaman revolución es impensable sin el corazón, ¿qué nos mueve a tomar una decisión que puede cambiarlo todo en nuestras vidas?

---

<sup>20</sup> Realizado por Indepaz. Véase: [Listado de las 80 víctimas de violencia homicida en el marco del Paro Nacional al 23 de julio – Indepaz](#)

<sup>21</sup> “La JEP establece que “Una vez identificados, depurados y unificados los registros duplicados en las bases de datos, se encontró que en total se registran 6.402 víctimas únicas de muertes ilegítimamente presentadas como bajas en combate entre 2002 a 2008 ” Véase AUTO No. 033 de 2021

Seguramente, alguna vez hicimos algo jamás imaginable, allí estaba el mundo interior empujándonos las manos, los pies, los órganos, ahí estaba la Subjetividad ¿Crítica? No lo sabemos, pero por ello abogamos por una así. Una subjetividad crítica, que se cuestiona, se duele del otro, se impone en lo público para decir acá sentimos.

En Duendes del país arcoíris, rastrearemos emociones y sentimientos, apuntamos a reconocer el yo interno como foco de las transformaciones, por lo que se asentará la reflexión sobre la formación de subjetividades críticas en la escuela mediada por lo narrativo. Pero inicialmente, es importante preguntarnos por el **qué sabemos de los duendes del Juana**: es decir, cuál es la idea de infancia como sujeto político. Seguidamente nos preguntaremos ¿qué es la subjetividad crítica? ¿cuál es su aporte desde lo narrativo? Observaremos así **la danza de la subjetividad crítica y la narración**. Con las previas aclaraciones diremos: **Manos a la obra**, y contaremos nuestra experiencia, sobre cómo surge la propuesta pedagógica Cartilla de ética 4 °: Monstruos y duendes entre lápices y escudos.

Para ello, sobre infancia beberemos de lo desarrollado por Luisa Cantor, y Mario Narodowski. Traeremos a escena los aportes del profesor Alfonso Torres, sobre la subjetividad crítica, concepto poco trabajado bajo el rastreo realizado, pues se encuentra o bien información sobre subjetividad o subjetividad política; mientras, nuevamente articulamos ello con las percepciones de la narración en el ámbito pedagógico desde Mèlich y Bárcena, quienes a su vez retoman a Paul Ricoeur sobre identidad narrativa. Así mismo nos apoyaremos en la educación popular desde Paulo Freire para dialogar sobre la formación política en los sujetos, pero también acogemos a los aportes sobre micropolítica de Félix Guatari y Suely Rolnik. Además, situamos algunos escritos literarios que apoyaron el andar de esta investigación y sin los cuales no hubiera sido posible dialogar con los y las estudiantes.

### **1. ¿Qué sabemos de los duendes del Juana?: Nociones de infancia como sujeto político.**

Hablar de infancia representa abordar una categoría histórica y social. En dado caso, no existe una infancia, si no múltiples, que se van trazando a lo largo del tiempo- espacio bajo discursos de poder y paradigmas vigentes. En ese sentido, entre los siglos X y XVII, la imagen de la infancia era invisible. “Ello sustentado desde el arte medieval del siglo XVII, donde no existía la infancia, ni tampoco había intención de representarla, pues era una sociedad en la que el sujeto niño no tenía



cabida” (Como se citó en Cantor, 2016, pág. 41) Por lo que la infancia sobre los años 1800, dotaba al sujeto niño de características similares a las del adulto, por lo que ropa, juguetes o actividades no distaban muchos: eran “adultos pequeños”, pues

se considera que esa era una etapa transitoria y sin importancia en la vida de las personas. (...) Se encuentran dentro del ámbito familiar con un rol poco importante, los menores imitaban conductas con un alto índice de rebeldía y fuertes visos de conductas delictivas. (Cantor, 2016, pág. 42)

Para el siglo XVIII, tuvo gran impacto la obra El Emilio de Jacques Rousseau, que desarrolla aportes en la educación del niño, considerándolo como bueno por naturaleza. Así mismo, sobre esta época surgen filósofos y pedagogos que postulan conceptos sobre la infancia, como Pestalozzi; Tiedemann; o Froebel.

No obstante, según Martínez Boom, la preocupación por la infancia se da en el marco de los pilares para los estados prósperos, entre esos se situaba el número de habitantes. La alta tasa de mortalidad de los niños hizo pensar en que la infancia requería de un cuidado especial, por lo que hay un giro moral del sujeto niño malo, al sujeto de cuidado y heterónimo (Como se citó en Cantor, 2016, pág. 41)

En Colombia es bajo la ley 75 de 1968, por la cual fue creado el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y se instituyó la patria potestad; bajo el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, que se aborda la infancia. Entonces como lo señala Absalón Jiménez:

Con esta ley el Estado inició un proceso de reconfiguración y “refamiliarización” de la sociedad colombiana en general, que estuvo asociado a un discurso de defensa de la familia en el ámbito institucional... [y] la defensa de la familia se constituyó en la defensa de la infancia y en la objetivación paulatina de un nuevo tipo de sujeto. (Como se citó en Cantor, 2016, pág. 42)

Por lo que la construcción de la infancia moderna, orientada por un sujeto de moratoria, asexuado, y dependiente del adulto; “se va moldeando con mayor fuerza sobre finales del siglo XX, con la convención de los derechos de los niños en 1989 y la proliferación investigaciones sobre la infancia” (Como se citó en Cantor, 2016, pág. 43)

Sin embargo, los aportes en el siglo XX del psicoanálisis, entran en tensión sobre la visión de la infancia, y da pie a la apertura de un sujeto, en palabras de Meraz:

Sería el psicoanálisis, en efecto, la disciplina que en los albores del siglo XX introduciría en la cultura moderna la primera concepción del niño como sujeto, es decir, un ser habitado por el lenguaje y el deseo inconsciente, como cualquiera. Si la historiografía nos dice que hay una

borradura, un olvido de la infancia, el psicoanálisis enseña que antes de hablar somos hablados y que es la propia infancia la primera que tendemos a olvidar, a reprimir. (2010, pág. 266)

De forma similar, en el estudio realizado sobre la infancia en Colombia, se afirma:

para los años setenta del siglo XX, de acuerdo con las observaciones sociológicas y psicológicas, se reconocía que el niño no era un sujeto pasivo, como se había concebido al inicio de la modernidad, sino que la simple presencia del niño incidía de manera directa en la transformación de la familia y la sociedad. El niño, en la medida en que vivía un particular proceso de *socialización*, de internalización y externalización de la realidad, luchaba continuamente por la conquista de su autonomía. (Jiménez, 2016, pág. 160)

Es, por lo tanto, la escuela quien siguió perviviendo la figura del niño moderno, pues esta surge como obligación de contención de los infantes, para la formación en sujetos productivos y disciplinados, a través de la regulación de los cuerpos, como lo menciona Cantor:

la escuela se constituye como un dispositivo que contribuye a hacer más visible la infancia, y más que alfabetizar al pueblo busca instaurar en él un modo de pensar, de ser y de actuar sobre esos cuerpos frágiles y dóciles, fáciles de moldear para la consecución del hombre ideal para las naciones, útil y obediente para la sociedad. (2016, pág. 43)

Pese al avance temporal, parte de la infancia moderna sigue vigente, dotada de condiciones que coartaron a la autonomía de los niños y las niñas, además de plantearlos bajo sesgos económico-culturales, que hoy por hoy se discuten. Los valores de la modernidad pueden aún preexistir en acciones de algunos docentes en escuela, que considera a los niños y las niñas como sujetos dependientes, asexuados, de moratoria, y en constante peligro; ello plantea un reto en torno a la formación de subjetividades críticas, puesto que ella necesariamente plantea una ruptura al ideal moderno de la infancia, y sitúa a esta con dimensiones políticas y participativas.

En la actualidad, se habla de que los niños son sujetos de derechos, con autonomía y razón, capaces de ser individuos políticos de enunciación; debido a que la infancia como producto histórico y social, está sujeta a variables cambios. Así:

la visión de infancia ha dado un giro trascendental que posiciona a los niños y niñas como seres pensantes, capaces de participar con sus ideas, opiniones e intereses en espacios de reflexión y debate, la condición de sujetos de derechos y deberes rescata su voz, la cual debe ser escuchada por los adultos; ésta es una tarea fundamental para la escuela y la pedagogía en los procesos formativos que se promueven con la infancia (Cantor, 2016, pág. 46)

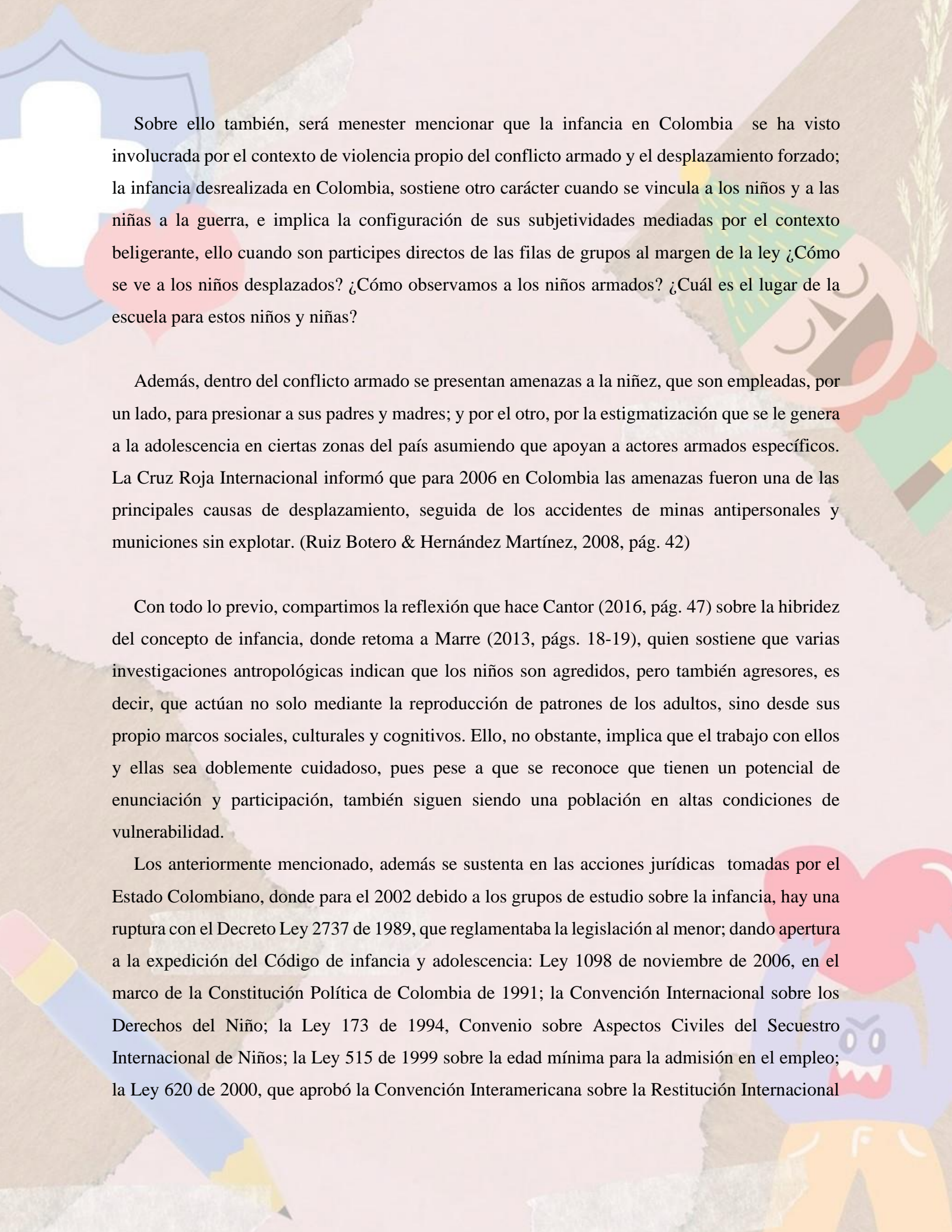


Además, debido a los cambios temporales, así como culturales, tecnológicos y sociales, es menester hablar de otras infancias, ligadas a comportamientos de niños y niñas en barrios periféricos y con condiciones de pobreza, así como el acercamiento de otros y otras a las nuevas tecnologías. Ambas, dejan en descubierto no solo el rol del niño en la actualidad, si no la decadencia del adulto centrismo frente al monopolio de la información y el sustento económico-alimenticio; que cuestiona también el rol de la escuela. Así pues, el autor Narodowski va desarrollar los conceptos de infancia hiperrealizada y desrealizada, la primera recrea a niños y niñas con acceso a la información brindada por medios digitales, ello permite restarle el privilegio del conocimiento a el aparato adulto céntrico de los colegios o la familia. En palabras del autor son:

Niños conectados 24 horas al día a los diversos dispositivos al que tienen acceso: Smartphone, tablets, Smart TV, consolas de videojuegos por mencionar solo algunos. Niños digitales a los cuales les es imposible imaginarse un mundo en que la información, y el mundo mismo no estén al alcance de su mano a través de Internet. Niños que viven en la más absoluta inmediatez, en la realización inmediata del deseo. Niños que son maestros de sus padres, de sus maestros. Niños que parecerían no necesitar más la protección del adulto o mirando la otra cara de la moneda, no generan demasiada necesidad de protección por parte de los adultos. (Narodowski, 2013, pág. 17)

En cuanto a la infancia desrealizada, se avanza en una construcción más cercana a la vida en las periferias occidentales de Bogotá, conectando rasgos socioeconómicos que hacen visibles niños y niñas carentes de valores asignados por la infancia moderna occidental. Porque es la “infancia de la calle”:

Es la infancia que desde edades tempranas trabaja, que vive en la calle, que no está al resguardo del adulto que ha encontrado suficientes herramientas para ser independientes, autónomos. Son aquellos chicos que vemos por la noche intentando subsistir, quienes pudieron reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural y les permiten realizarse, mejor dicho, desrealizarse; esa es la palabra correcta, como infancia. Son niños que nos cuesta definir como tales, ya que no nos despiertan aquellos sentimientos de protección y de ternura que debieran despertarnos. Son niños que no están infantilizados. Son niños que trabajan, que piden en las calles, que viajan de un lado a otro en búsqueda de algún refugio dónde dormir. Son niños con recursos necesarios para no depender de un adulto, y adultos que no ven la necesidad de protegerlos. Buscan sus propios alimentos, no rinden cuentas a nadie y adquieren sus propias categorías morales de la calle. (Narodowski, 2013, pág. 22)



Sobre ello también, será menester mencionar que la infancia en Colombia se ha visto involucrada por el contexto de violencia propio del conflicto armado y el desplazamiento forzado; la infancia desrealizada en Colombia, sostiene otro carácter cuando se vincula a los niños y a las niñas a la guerra, e implica la configuración de sus subjetividades mediadas por el contexto beligerante, ello cuando son participes directos de las filas de grupos al margen de la ley ¿Cómo se ve a los niños desplazados? ¿Cómo observamos a los niños armados? ¿Cuál es el lugar de la escuela para estos niños y niñas?

Además, dentro del conflicto armado se presentan amenazas a la niñez, que son empleadas, por un lado, para presionar a sus padres y madres; y por el otro, por la estigmatización que se le genera a la adolescencia en ciertas zonas del país asumiendo que apoyan a actores armados específicos. La Cruz Roja Internacional informó que para 2006 en Colombia las amenazas fueron una de las principales causas de desplazamiento, seguida de los accidentes de minas antipersonales y municiones sin explotar. (Ruiz Botero & Hernández Martínez, 2008, pág. 42)

Con todo lo previo, compartimos la reflexión que hace Cantor (2016, pág. 47) sobre la hibridez del concepto de infancia, donde retoma a Marre (2013, págs. 18-19), quien sostiene que varias investigaciones antropológicas indican que los niños son agredidos, pero también agresores, es decir, que actúan no solo mediante la reproducción de patrones de los adultos, sino desde sus propio marcos sociales, culturales y cognitivos. Ello, no obstante, implica que el trabajo con ellos y ellas sea doblemente cuidadoso, pues pese a que se reconoce que tienen un potencial de enunciación y participación, también siguen siendo una población en altas condiciones de vulnerabilidad.

Los anteriormente mencionado, además se sustenta en las acciones jurídicas tomadas por el Estado Colombiano, donde para el 2002 debido a los grupos de estudio sobre la infancia, hay una ruptura con el Decreto Ley 2737 de 1989, que reglamentaba la legislación al menor; dando apertura a la expedición del Código de infancia y adolescencia: Ley 1098 de noviembre de 2006, en el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991; la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; la Ley 173 de 1994, Convenio sobre Aspectos Civiles del Secuestro Internacional de Niños; la Ley 515 de 1999 sobre la edad mínima para la admisión en el empleo; la Ley 620 de 2000, que aprobó la Convención Interamericana sobre la Restitución Internacional



de Menores; Ley 704 de 2000, por la cual se ratifica el Convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo; Ley 765 de 2002, Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, entre otras, concordante con los artículos 93 y 94 de la Constitución Política de Colombia. (Prentt, 2006, pág. 10)

De esta forma, la Ley 1098 de 2006, se sustentaría desde un enfoque de derechos, responsabilizando al Estado de todos los niños y niñas del país, mientras que la Ley 2737 de 1989, estaba dirigido a la protección de los “menores” en situaciones específicas como lo exhibe el cuadro comparativo por Beatriz Linares (tomado de Linares & Quijano)

<b>La situación irregular</b>	<b>La Protección Integral</b>
Surge al mundo jurídico con las primeras legislaciones sobre menores en 1920 para regular los problemas de menores pobres, abandonados o con conductas desviadas, a quienes se debe internar en instituciones.	Surge al mundo jurídico en 1989 como resultado de un consenso universal que reconoce a los niños y niñas como personas autónomas con derechos y responsabilidades.
Esta teoría reconoce la existencia de problemáticas sociales y no de derechos, es decir que se sustenta en el reconocimiento de situaciones llamadas irregulares o de problemas en los que los menores se ven involucrados. Esta perspectiva protege al menor con problemas.	Reconoce la titularidad de los derechos humanos de niños y niñas y no los problemas. Se soporta en el reconocimiento de derechos que deben ser protegidos y garantizados de manera integral. Protege a todos los niño y niña y en especial a quienes les han sido vulnerado sus derechos
Denomina a la población por debajo de 18 años con el término menores, para significar que son apéndices dependientes de los padres o del Estado, para significar que se deben proteger cuando son objeto de violencia, de explotación, de abandono o de pobreza, y para significar su minusvalía, dependencia o incapacidad.	Proscribe el término menor para dar paso al concepto de niño como persona autónoma e independiente a quien se debe proteger de manera integral mediante la garantía de todos y cada uno de sus derechos, reconocidos en los instrumentos jurídicos internacionales de derechos humanos generales y específicos.
Cuando presentan conductas desviadas como la delincuencia y además son pobres o abandonados, deben ser institucionalizados para protegerlos, ya que son calificados como inimputables, aun cuando el proceso que los juzga por comisión de delitos no es penal sino tutorial por lo que está ausente el debido proceso y quedan al arbitrio y discrecionalidad de autoridades judiciales y administrativas. Confunde la delincuencia con la pobreza, es decir se los priva de libertad o interna porque son pobres o abandonados para protegerlos.	Cuando son responsables de cometer delitos consagrados en las leyes penales deben ser investigados y juzgados por autoridades judiciales competentes para garantizar el ejercicio de su derecho a un debido proceso, y deben ser reprochados de acuerdo con su grado de desarrollo. La privación de libertad, es una medida excepcional que sólo se aplica de acuerdo con criterios objetivos para sancionar al niño o niña por la gravedad de un hecho cometido.

No contiene dispositivos de políticas sociales o de prevención, solo contiene medidas para atender los problemas que se dan.	Dispone la obligación de generar políticas sociales básicas para garantizar los derechos de los niños, prevenir su amenaza o vulneración y de políticas públicas nacionales, regionales y locales que garanticen la inversión social de los recursos del Estado
La responsabilidad de los menores es subsidiaria: primero la familia y si esta no responde pasan al Estado.	La responsabilidad de la protección de los niños y niñas es solidaria, conjunta y simultánea: "La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos". Art. 44 Constitución Política de Colombia
Los derechos de los menores están integrados y diluidos en los de los padres o los de la familia, no son personas autónomas sino dependientes	Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. Son personas autónomas, titulares de derechos generales y específicos que prevalecen.

Tabla 2 Linares & Quijano, como se citó en Prentt, 2006, pág. 12

Bajo ese marco legal, y los giros culturales, es posible reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos, ello paralelamente los debería situar como sujetos socio-político. La sociología de infancia, ha situado en ese sentido, al infante como sujeto social, es decir que toman parte en el ámbito social, Mayal dice: (como se cien Gaitán, 2020, pág. 77)

fija en la diferencia entre dos términos, el de “actor” y el de “agente”, que, si bien tienen una misma raíz etimológica, en su uso pueden resultar divergentes. Según ella, un “actor” hace algo, quizás algo que surge de un deseo propio, mientras que el término “agente” sugiere una dimensión mayor, esto es, una negociación con los otros, que produce diferencias en la relación, o en las decisiones que pueden resultar de esta interacción.

Sin embargo, aún puede existir dificultad para entender a la infancia como agente, ello encuentra nicho en las percepciones aún establecidas de la edad moderna. Así, entendida como una etapa, la niñez se contempla como una carencia de madurez moral y por lo tanto ausencia de ética, incapaz de agenciar procesos socio-políticos. Por su parte Gaitán (2020, pág,77) indica, que el problema no está en el accionar de la niñez, si no en la falta de reconocimiento desde el enfoque que sostiene Nancy Fraser<sup>22</sup> (reconocimiento y redistribución).

<sup>22</sup> Nancy Fraser, indica que “los conceptos de redistribución y de reconocimiento se presentan como las formas de solución a dos tipos de injusticia: la injusticia de origen económico (que se encuentra arraigada en la estructura económico-política de la sociedad) y la injusticia de origen cultural o simbólico (enraizada en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación). Ambos tipos de injusticia se hallan generalizados en las sociedades contemporáneas, perjudicando a algunos grupos de personas frente a otros, por lo que ambas requieren una solución” Como se cita en (Gaitán, 2020, pág. 69)



En ese sentido, la participación de la infancia en asuntos socio-políticos se ve aún problematizada desde las mismas limitantes culturales y recursivas. Entonces, valdría mencionar que los niños y las niñas al ser sujetos de derechos se les asimila como políticos desde una esfera pública construida por medio de la institucionalidad adulto céntrica, es decir, que radican como preocupación bajo una incidencia social en las políticas públicas. Así mismo, se induce a hablar de participación en escenarios como gobiernos escolares y simulacros democráticos, que, no obstante, están constituidas como “participaciones simbólicas”, pues los estudiantes, señalaron la ignorancia de sus voces frente a las decisiones tomadas institucionalmente:

“¿Ustedes tienen personero o representante? Pregunté. “No tenemos representante” “Nos han dicho “acá solo hay vigía ambiental y vigía ambiental suplente”, responde Emanuel y Ashly.

Sobre esto, sin embargo, la profesora de curso, indica que existe la figura de un personerito, asumido por los estudiantes según las sedes, es decir, que el personerito en el Juana Sede B <sup>23</sup> comprende la participación de estudiantes del curso segundo, tercero y cuarto; porque el personero, venían los chicos grandes y nos engatusaban” (Rojas, Insumos diarios de campo, 28/10/2021)

Motivados con la catilla, pudimos compartir el cuento: Yo voto por mí. La campaña de los animales; de Martin Baltscheit y Christine Schwarz; e hicimos una votación por el rey del salón. ¿Quién quiere ser rey del salón? Pregunte en clase, y la mayoría alzaron las manos, luego cuando se indicó que tenían que escribir la propuesta varios desistieron de la idea. Pero especialmente Cristóbal se acercó a preguntarme si era necesario escribirla, le respondí que esa era la idea; entonces él renunció a la posibilidad ser rey del salón. Ello involucra una reflexión no solo de la infancia dentro de los procesos participativos, si no de la idealización de los sujetos quienes pueden hacer parte de los liderazgos, pues a Cristóbal se le dificulta escribir y leer ¿Cómo podemos cuestionar el lugar del capacitismo dentro de la participación política? La pregunta queda acá como una provocación pedagógica y política.

Los otros estudiantes, siguiendo la indicación realizaron las respectivas propuestas de forma escrita. Sin embargo, algunos pasaron sin papel, sin libreto o complementaban desde el lenguaje verbal. Si bien en el aula hay un mayor número de niños, resaltamos que en estas elecciones

---

<sup>23</sup> Acá se menciona Sede B, por respetar la fidelidad del nombre del espacio, pues la Sede C, debido a la cantidad de estudiantes cambio de población, es decir que ahora allí están los cursos preescolares y primero. La sede debido a la emergencia sanitaria cambio de lugar, garantizando que los cursos más poblados tuvieran acceso a una instalación más grande.

solamente se presentaron Ashly, y Emily quien fue la primera en pasar al frente y compartió sus propuestas.

*“propongo que respetemos cuando alguien habla, que escuchemos. Que seamos buenos compañeros” (Emily, 9 años)*

De forma similar otras propuestas se vinculaban a ser respetuosos, solidarios y compañeristas. No obstante, previamente Brayan se había acercado a mostrarme su propuesta: *“propongo que no haya clase”* decía el pequeño papel de hoja cuadriculada. Pero cuando pasó a compartir su propuesta, dijo: *“esa propuesta ya no es”* Entonces ahora su propuesta decía, *“propongo que haya más horas de clase, pero que podamos jugar con un juguete en una hora”*.

Así de forma similar dijo Jhopsua: *“mi propuesta es poder jugar en el descanso, salir”* No en vano, puede entenderse que los estudiantes ven en la escuela un lugar socializante, no está mediado solamente por las clases, sino que exigen el juego como una interacción con sus pares, que pudo haber sido violada con las lógicas de pandemia.

Y esto último, entra en diálogo con lo dicho por Emanuel, pues la coyuntura sanitaria demandó otras formas de aprendizaje; así, él por su parte hace un llamado a las estrategias didácticas: *“Propongo no hacer las guías y volver como antes (...)”*. Su enunciación debería ser considerada dentro del diseño evaluativo de las clases, pues devela una posible carga que no ha sido considerada bajo el desarrollo de las guías. Resaltamos que Emanuel fue el segundo con mayor número de votos.

Dylan, en cambio se salió del mismo colegio; paso sin escrito previo al frente al salón y dijo: *“mi propuesta es que todo sea gratis”* Ahí mismo, varios le interpellaron, *“acá todo es gratis, porque estamos en el colegio”*. Entonces, hablamos de los uniformes y útiles que tienen que ser comprados por los hogares. Y nuevamente, Dylan interviene diciendo que la comida también debería ser gratis; esto también permite reflexionar sobre la posible precariedad a la que las familias del sector se ven inmersas y responde a la vulneración de derechos para el sano desarrollo de las infancias.

En el caso de Deivy, hubo un factor nuevo que creemos está relacionado con la influencia de los medios de comunicación masiva, pues en otras ocasiones ha manejado un lenguaje similar a lo escuchado desde las opiniones sectarizadas. Así en el papel se leía *“Voy a ayudar a mi pueblo, les voy ayudar a mis amigos, con compañía y solidaridad, amistad. Y el lunes traigo dulces y un ratito de juego”* Pese a que sabemos que el estudiante, no tendría tal vez malas intenciones, es inevitable



pensar en el parecido con los ejercicios de campaña por parte de los adultos, ¿ayudar a los amigos dejará atrás a los que no son amigos? ¿por qué traer dulces?

Finalmente, Thomas, pasó al frente con una única propuesta: *“Yo les propongo que podamos hablar y decir lo que sintamos, que no tengan miedo, que lo hablen”*. ¡Y sí! Con siete votos, la corona del rey salón fue para Thomas. ¿Por qué, gana? El ejercicio deja claro que las infancias piden ser escuchadas, y contrario a lo pensado hay una sabiduría de lo que para ellos es importante dentro del asumir su rol como agentes políticos y colectivos. Si somos sinceros la victoria de Thomas sobre la seductora propuesta de los dulces de Deivy, nos sorprendió, más aún porque el último solo obtuvo un voto.

*“Me pareció bien y felicito a Thomas por haber ganado y espero que cumpla y no me disgusta nada, yo también participe me sentí nervioso no sabía si iba a ganar o no (...)”* (Emanuel 9 años)

*“A mí me gusto que Thomas ganara porque me pareció muy lindas las propuestas que hizo, me gusta la propuesta que decía decirle a alguien lo que sentíamos”* (Ashly, 9 años)

*“La política me parece buena, nos ayuda hacer votos para quien queramos votar, por el que nos parezca mejor. Yo al principio iba a votar por mi compañerita, pero mi compañerito hizo una propuesta mejor, yo decidí votar por él y el resultado ganando. Me sentí feliz porque ganó quien yo quería que ganara, mi compañero Thomas”* (Sofía 9 años)

La simulación de campañas y elecciones en el aula, no obstante, deja el no saldado defecto de la democrática representativa, que segrega algunas voces o les deja insatisfechos a algunos. Por ejemplo, Laura, escribió: *“No me gusta la política. Me pareció que Thomas ganó porque la propuesta de él me gusto, pero me gusto más las otras propuestas”* (10 años)

En ese sentido, reconocemos la participación política desde lo orgánico, pero también quisiéramos hablar de lo privado de esta misma. Valdría apuntar que las acciones políticas en las infancias, tienen un rostro más acentuado desde la esfera más íntima, así nos preguntamos, ¿qué pasa cuando lo público se vuelve privado? ¿cuál es el lugar de lo político en la cotidianidad? Nos acogemos a la aclaración sobre la política realizada por Panikkar:

La política puede ser definida como el conjunto de los principios, símbolos, medios y actos mediante los cuales el hombre aspira al bien común de *la polis*. Conviene insistir en esta definición comprensiva, porque con demasiada frecuencia se limita la política a lo que se refiere al gobierno del Estado (1999, pág. 63)

Con esto, señalamos que toda acción consiente que penetre en la sociedad y sea atribuida a la afectación positiva del otro en su conjunto social es inmanentemente política. Por eso las acciones en lo privado deben estar sujetas a una comprensión política, porque afectan la interacción cotidiana de los sujetos, pero al mismo tiempo dialogan con los escenarios públicos, es decir que hay una correlación entre ambos:

Lo público y lo privado no son espacios fijos; éstos pueden ser públicos o privados de acuerdo con la vida que les da la inter-subjetividad. Lo público sólo existe porque existe lo privado, y viceversa; de tal manera que en dichas esferas los espacios objetivados reflejan lo público y lo privado en las habitaciones, el baño, la sala, los corrillos, las asambleas, la calle, el teatro, el poder y la administración, todos estos determinados por los niveles de comunicación; por lo tanto, la cotidianidad cobra fuerza como forma de construcción. (...) El espacio público, no se restringe a lo común sino también a los intereses privados que posibilitan lo común desde las perspectivas individuales. (Botero & Alvarado, 2006, pág. 9)

Entonces, por un lado, encontramos el avance en términos participativos de los niños y las niñas bajo espacios institucionales (del que también reconocemos aportes para la interacción de la infancia), pero también las acciones políticas que sostienen la participación de los niños y las niñas desde lo cotidiano enmarcado desde la esfera privada. En esta última, puede suceder que exista la subordinación bajo expresiones verticales de poder entre madres/padres-hijos/hijas, (o incluso maestro- estudiante). Sobre esto, por ejemplo, en clase de ética sucede:

“Me cuestionaba que los niños y las niñas, se reían de las violencias ejercidas por sus padres a sus compañeros, luego de que Emily contara la similitud de un video sobre un escenario imaginario si se portase mal: “me reinicia a golpes, mi mamá”. La mayoría carcajeaba y hacia imitaciones de los golpes. Así que les dije: ustedes están como muy violentos.

Y entonces, les pregunte, ¿si en el futuro usted tiene una esposa o un esposo, y tienen una pelea la resuelven a golpes? Casi al unísono respondieron: No. ¿Y si tiene un hijo y se porta un poquito fastidioso, le van a pegar? Ah sí, respondieron. Antes de que preguntará el ¿por qué? ya se escuchaban voces: pues como a nosotros si nos pegan. Pues no debería ser así, respondí (...)” (Rojas, Insumos Diario de campo, 30/09/2021)

O bien, desde otra mirada, en la cotidianidad de lo privado, las infancias que están yuxtapuestas a la precarización de las condiciones de vida, pueden establecer características otorgadas a la esfera adulta. Pero también desde el diálogo con pares, los niños y las niñas desarrollan códigos



simbólicos que se salen de las percepciones del sujeto niño moderno y cuestionan el lugar de lo político únicamente en lo público. En palabras de Botero y Alvarado:

Las diferencias entre mayoría y minoría de edad que garantizan la participación en lo público formal, se desdibujan en lo complejo del contexto donde los sujetos pasan de ejercer roles atribuidos a la figura del adulto, a los roles que se conciben como propios de la infancia. (2006, pág. 19)

En ambos casos, encontramos que los niños y las niñas, son sujetos que se enuncian en la escuela, y su participación esta mediada también por procesos de subjetivación que son sumergidos en ideales externos y de lugar situado, que se apropian desde una resignificación de los mismos. En ese sentido, la infancia que vemos en el aula, como sujeto político, está cargado de intersubjetividades que le han configurado en su participación y existencia en el mundo, por ello (y con todas las aclaraciones previas), decimos que:

Lo político es lo constituido desde acciones que implican tomar postura respecto a lo público, es decir, a aquello que nos es común, es entonces al tomar una postura como se configura el sujeto político. De esta manera, la subjetividad política sería una producción de la subjetividad social que da espacio a diversas formas de subjetivación.

(...) A partir de la configuración de infancia y por ende del concepto de niño(a) se asume a un sujeto social, pero a la vez a un sujeto político garante de derechos; desde esta premisa se establece la idea acerca de la construcción de subjetividad política a partir de las interacciones que desarrolla este individuo en cada uno de los escenarios que determinan su contexto social". (Forero, 2017, págs. 234-239)

La familia, la iglesia, los parques, ¡la escuela! y los otros lugares en donde los niños y las niñas conviven son espacios de subjetivación, donde se les debe reconocer (y redistribuir) para apoyar la formación en subjetividades políticas críticas, y fomentar su participación. Escucharles se convierte en un primer paso, para considerar el:

reconocimiento de su presencia real como actores en la sociedad, contribuyentes activos al cambio social, a la economía y a la política. Por ello también sería el reconocimiento imprescindible para ampliar sustancialmente su espacio en lo que se refiere a la paridad participativa en todos los ámbitos de vivencia cotidianos (incluidos especialmente el de la familia y el de la escuela) y para llevar su voz, hacerla oír, y ver respetadas sus reivindicaciones en la arena política. (Gaitán, 2020, pág. 85)

Creemos de esta forma que dar espacio a las narraciones de los niños y las niñas sobre su cotidianidad involucran reconocerles participativos, y como agentes de transformaciones sociales,

puesto que sus interpelaciones, preguntas y cuestionamientos, están inscritas desde lo público-privado y generan afecciones a los demás. Por ello creemos menester aportar a su formación política, desde los procesos de subjetivación posibles en aula, que están medidos por la interpretación de realidad, desde una conversión por la dignidad humana y los derechos, así como la alteridad, la heteronomía ética y la concientización de mis acciones.

No obstante, resaltamos que el trabajo con ellos y ellas, debe sostener un mayor respeto y responsabilidad, puesto que como se indicó antes, tampoco se trata de equiparar las infancias a la adultez, puesto que la primera sigue sosteniendo vulnerabilidades agudas que están presentes por el lugar de la infancia en la sociedad, pero también unas características propiamente biológicas del sujeto niño.

## **2. La danza de la subjetividad crítica y la narración: Aclaración de los conceptos y relacionamiento con la Educación popular**

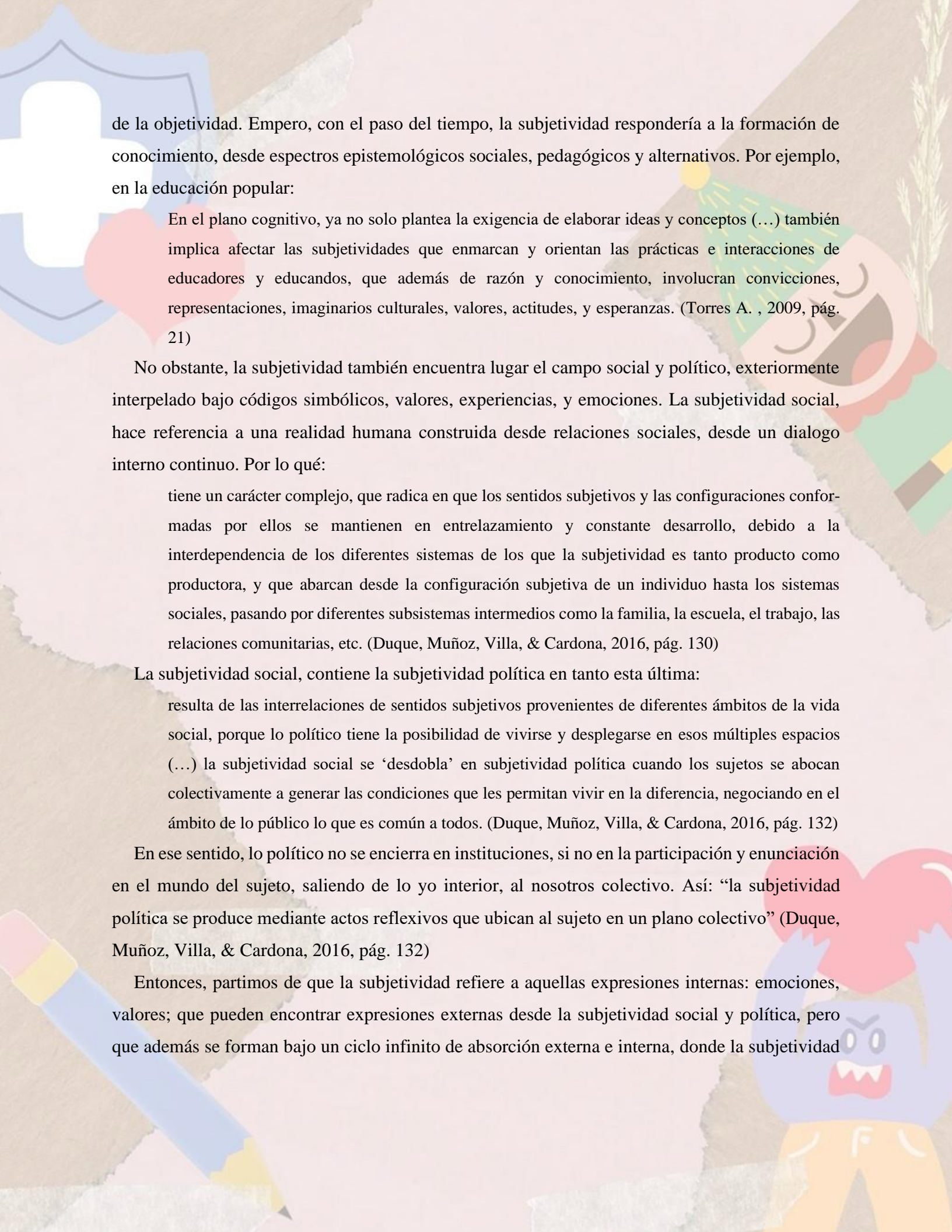
Con lo anterior, nos preguntamos qué es la subjetividad crítica y cómo se relaciona con la narración; vimos previamente el vínculo de esta última con la Señora Ética. Sin embargo, en el salón de baile de lo Pedagógico Transformador, se hace necesario que nos tomemos de las manos con la subjetividad crítica. ¿Y esa quién es?

La subjetivación obedece a una construcción del sujeto, mediado por relaciones sociales y contextos que se son asumidos por cada uno, creando enunciaciones de la realidad o modos de habitar el mundo. Así la subjetividad, en palabras de Cristancho

puede designar la dinámica manera de ser que cada uno de nosotros configura de sí y es configurada en esa constante interacción y producción de experiencias. Y puede pensarse que dicha manera de ser dinámica, se expresa en las maneras de estar, de actuar y de situarse ante sí mismo, ante la vida, ante los demás y ante el mundo, tres dimensiones enteramente relacionadas con lo corpóreo, lo instintivo, lo sensible, lo inconsciente, lo racional y lo activo que incluyen el concepto sujeto en tanto paciente y en tanto agente” (Como lo menciona, Montero, 2020 pág. 68).

Etimológicamente la palabra subjetiva, encuentra su raíz en el latín con la expresión: *subiectivus* “que depende de otra cosa”, refiriéndose entonces, al mundo interno de cada persona. Sin embargo, las conceptualizaciones históricas sobre la subjetividad, inicialmente la enjaularon en el mundo psicológico, restándole importancia en la formulación de conocimiento; por lo que no es raro evidenciar, que los métodos de investigación epistemológica estuviesen más ligados al mundo





de la objetividad. Empero, con el paso del tiempo, la subjetividad respondería a la formación de conocimiento, desde espectros epistemológicos sociales, pedagógicos y alternativos. Por ejemplo, en la educación popular:

En el plano cognitivo, ya no solo plantea la exigencia de elaborar ideas y conceptos (...) también implica afectar las subjetividades que enmarcan y orientan las prácticas e interacciones de educadores y educandos, que además de razón y conocimiento, involucran convicciones, representaciones, imaginarios culturales, valores, actitudes, y esperanzas. (Torres A. , 2009, pág. 21)

No obstante, la subjetividad también encuentra lugar el campo social y político, exteriormente interpelado bajo códigos simbólicos, valores, experiencias, y emociones. La subjetividad social, hace referencia a una realidad humana construida desde relaciones sociales, desde un dialogo interno continuo. Por lo qué:

tiene un carácter complejo, que radica en que los sentidos subjetivos y las configuraciones conformadas por ellos se mantienen en entrelazamiento y constante desarrollo, debido a la interdependencia de los diferentes sistemas de los que la subjetividad es tanto producto como productora, y que abarcan desde la configuración subjetiva de un individuo hasta los sistemas sociales, pasando por diferentes subsistemas intermedios como la familia, la escuela, el trabajo, las relaciones comunitarias, etc. (Duque, Muñoz, Villa, & Cardona, 2016, pág. 130)

La subjetividad social, contiene la subjetividad política en tanto esta última:

resulta de las interrelaciones de sentidos subjetivos provenientes de diferentes ámbitos de la vida social, porque lo político tiene la posibilidad de vivirse y desplegarse en esos múltiples espacios (...) la subjetividad social se ‘desdobla’ en subjetividad política cuando los sujetos se abocan colectivamente a generar las condiciones que les permitan vivir en la diferencia, negociando en el ámbito de lo público lo que es común a todos. (Duque, Muñoz, Villa, & Cardona, 2016, pág. 132)

En ese sentido, lo político no se encierra en instituciones, si no en la participación y enunciación en el mundo del sujeto, saliendo de lo yo interior, al nosotros colectivo. Así: “la subjetividad política se produce mediante actos reflexivos que ubican al sujeto en un plano colectivo” (Duque, Muñoz, Villa, & Cardona, 2016, pág. 132)

Entonces, partimos de que la subjetividad refiere a aquellas expresiones internas: emociones, valores; que pueden encontrar expresiones externas desde la subjetividad social y política, pero que además se forman bajo un ciclo infinito de absorción externa e interna, donde la subjetividad

del otro me interpela y yo doto de sentido, para que luego también permee a los otros bajo relaciones sociales construidas.

Así pues, la formación política para el cambio social está sujeta a las comprensiones del mundo que tienen las persona, es decir, las percepciones del contexto que habitan y la empatía que pueden desarrollar por espacios vulnerados, pese a que no esté inmerso de forma directa en la realidad. No obstante, ello no se construye mágicamente, menos aun cuando hay estratificaciones marcadas en Bogotá, que permean proyectos de vida individualistas y apáticos, estableciendo como objetivo saltar al escalafón socio-económico más alto, una percepción ligada a la desterritorialización, sumada a los valores que ha formado el neoliberalismo y el capitalismo.

Para el caso puntual de los barrios periféricos, sí hay iniciativas desde colectivos, militancias, grupos religiosos, entre otros; que se inquieren estrategias y prácticas para la defensa de derechos humanos o espacios comunitarios que responden a necesidades concretas: refuerzo escolar, arte y cultura, trabajo, etc. Ello evidencia que tampoco el accionar político puede limitarse a discursos tradicionales revolucionarios, tales como la lucha de clases o el marxismo, incluso, como lo indica Torres:

No se limita al plano de la consciencia, se ensancha al plano de la subjetividad, que en su dimensión individual y colectiva gobierna las lecturas de la realidad, los procesos de construcción de identidad, los vínculos y las opciones y voluntades. ( 2009, pág. 27)

Pese a que ello se puede enunciar desde la subjetividad política, es la subjetividad crítica la que establecería una mejor correlación, pues la última se inclina más por cuestionar la realidad y asumir un cambio colectivo; mientras la primera, pese a la concepción de algunos autores, no se agota en un nos-otros, si no de forma antagónica da cabida a un “algunos de nosotros” desde la enunciación del sujeto en el mundo; (hay subjetividad política en el Franquismo, Nacismo, Uríbismo. Etc.) Aunque, evidentemente, la subjetividad crítica es política. Por lo que:

Las investigaciones sobre subjetividad política se han ocupado principalmente de visibilizar la emergencia de tendencias **subjetivas críticas** e instituyentes, por lo que se han propuesto enfoques como el de la diferencia y de la afirmación. Tales enfoques propenden por el reconocimiento de experiencias cotidianas que generan apuestas políticas alternativas, produciendo rupturas, líneas de fuga, resistencias y disidencias a partir de acciones creativas que niegan la repetición irreflexiva de formas de vida hegemónicas y homogenizantes. (Duque, Muñoz, Villa, & Cardona, 2016, pág. 135)

Con lo anterior, es posible afirmar también que la formación crítica únicamente desde el espacio cognoscitivo sería insuficiente, puesto que es primordial reconocer la voluntad de los sujetos para



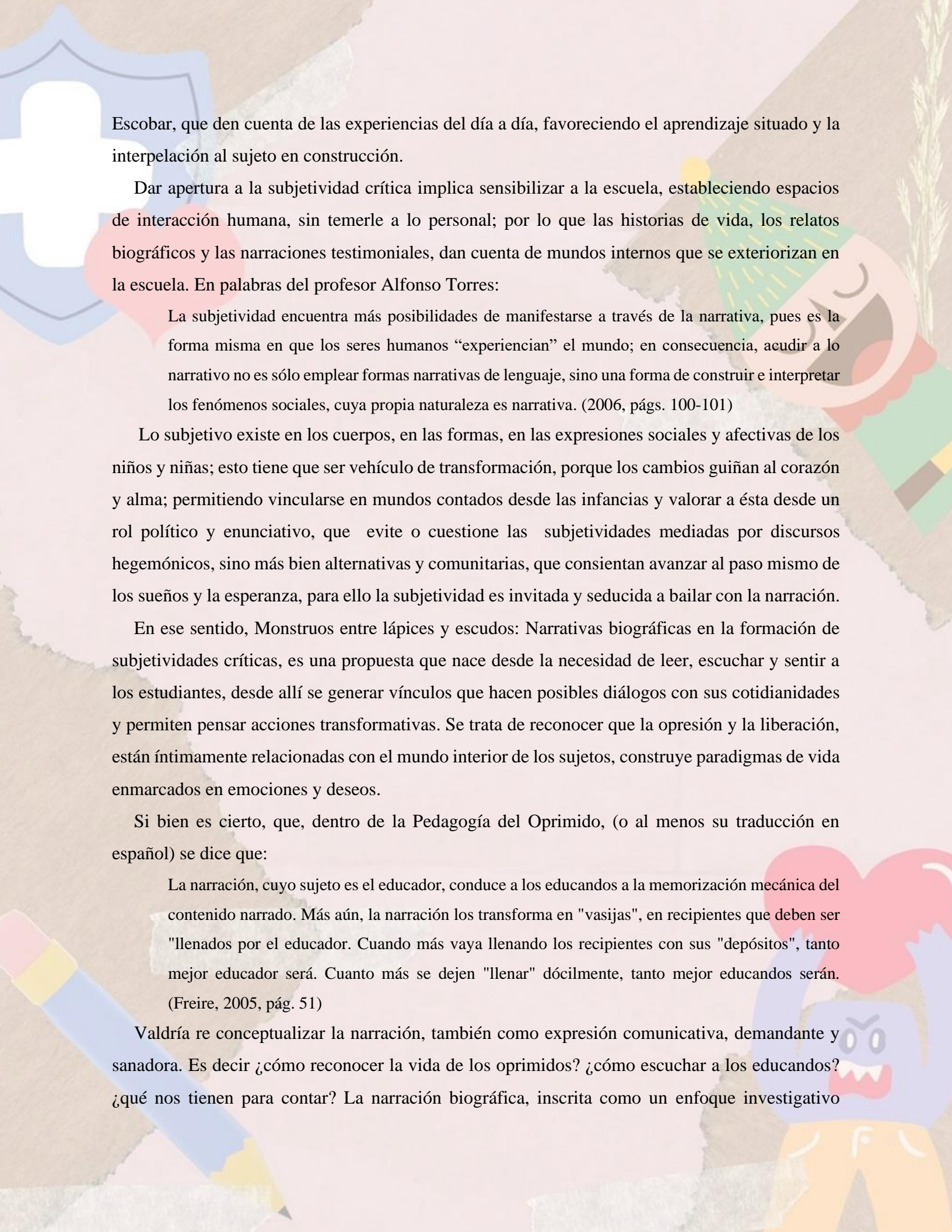
la transformación de su realidad, debe existir un interés por dignificar la vida y aportar al territorio. Es decir, un impulso interno emocional y sentimental, que reúne valores y costumbres, que sostiene accionares transformativos en la practicas, ello es lo que llamaremos subjetividad crítica. El concepto, lo ha desarrollado el Profesor Alfonso Torres, así dirá:

Freire ha sido insistente en mostrar que el asumir una posición crítica no es un asunto meramente intelectual: involucra a los sujetos en todo su ser; por eso, es más pertinente hablar de **subjetividades críticas** para involucrar tanto las opciones y concepciones conscientemente asumidas, como los valores, las voluntades y actitudes críticas necesarias para posicionarse y transformar la realidad (...) El autor, al plantear la solidaridad como itinerario pedagógico señala dos asuntos: uno, que los valores como referentes de vida no pueden ser tratados en paralelo o en forma fragmentada; todo lo contrario, toca tener una lectura y una estrategia que nos permita proponer integralidad. Y resaltar la necesidad de hacer explícita la vivencia cotidiana de los valores y esto tiene que objetivarse en las dinámicas y proyectos educativos institucionales” (Torres A. , 2009, pág. 29)

Es por ello que la formación crítica en la escuela, debe pasar necesariamente por lo subjetivo, una suerte de camino por los interiores que involucren las emociones y sensaciones, más aún cuando estamos acercándonos al mundo de los niños y las niñas, supeditados a otros paradigmas del mundo y realidades con comprensiones sensibles, donde las narraciones e interacciones de las que es motor la presente investigación, son el grito para la construcción de subjetividades críticas, que les permitan acercarse a mundos distintos pero posibles; habitados desde la solidaridad, el amor, la lucha, la conciencia y la transformación. Por lo que no se debe desconocer el carácter intersubjetivo en la escuela pues:

permite desmarcarla de lo exclusivamente escolar sin desconocerlo; (...) posibilita valorar la riqueza de la escuela como escenario de confluencia y de conflicto entre subjetividades, más que diálogo de saberes o de aprendizaje exclusivamente cognitivos. Además, plantea la posibilidad de abordar la cultura escolar como magma subjetivo que no comienza ni termina en sus límites y de estudiar los procesos de constitución de identidad de los educadores” (Torres A. , 2006, pág. 100)

Entonces ¿En el baile de lo Pedagógico Transformador, será posible que la narración pueda moverse? ¡Por supuesto! Como lo diría Torres: “la subjetividad, como actualización del pasado, es memoria; como apropiación del presente, es experiencia; y como construcción de posibilidades” (2006, pág. 94) En tal sentido es importante dialogar con ella en las aulas, para cocrear espacios posibles y reconocer memorias desde las narrativas autobiografías de los estudiantes de Juana



Escobar, que den cuenta de las experiencias del día a día, favoreciendo el aprendizaje situado y la interpelación al sujeto en construcción.

Dar apertura a la subjetividad crítica implica sensibilizar a la escuela, estableciendo espacios de interacción humana, sin temerle a lo personal; por lo que las historias de vida, los relatos biográficos y las narraciones testimoniales, dan cuenta de mundos internos que se exteriorizan en la escuela. En palabras del profesor Alfonso Torres:

La subjetividad encuentra más posibilidades de manifestarse a través de la narrativa, pues es la forma misma en que los seres humanos “experiencian” el mundo; en consecuencia, acudir a lo narrativo no es sólo emplear formas narrativas de lenguaje, sino una forma de construir e interpretar los fenómenos sociales, cuya propia naturaleza es narrativa. (2006, págs. 100-101)

Lo subjetivo existe en los cuerpos, en las formas, en las expresiones sociales y afectivas de los niños y niñas; esto tiene que ser vehículo de transformación, porque los cambios guiñan al corazón y alma; permitiendo vincularse en mundos contados desde las infancias y valorar a ésta desde un rol político y enunciativo, que evite o cuestione las subjetividades mediadas por discursos hegemónicos, sino más bien alternativas y comunitarias, que consientan avanzar al paso mismo de los sueños y la esperanza, para ello la subjetividad es invitada y seducida a bailar con la narración.

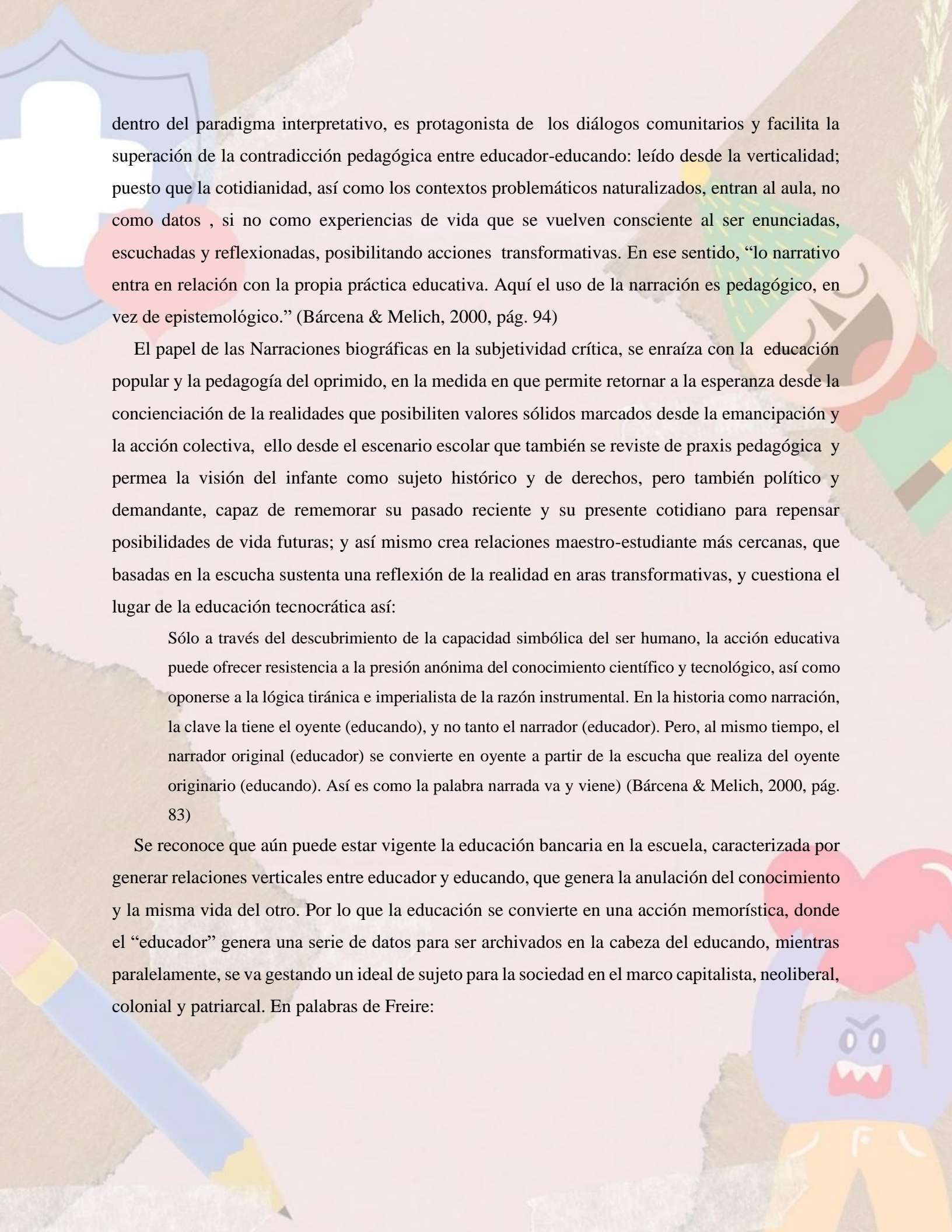
En ese sentido, *Monstruos entre lápices y escudos: Narrativas biográficas en la formación de subjetividades críticas*, es una propuesta que nace desde la necesidad de leer, escuchar y sentir a los estudiantes, desde allí se generan vínculos que hacen posibles diálogos con sus cotidianidades y permiten pensar acciones transformativas. Se trata de reconocer que la opresión y la liberación, están íntimamente relacionadas con el mundo interior de los sujetos, construye paradigmas de vida enmarcados en emociones y deseos.

Si bien es cierto, que, dentro de la Pedagogía del Oprimido, (o al menos su traducción en español) se dice que:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán. (Freire, 2005, pág. 51)

Valdría re conceptualizar la narración, también como expresión comunicativa, demandante y sanadora. Es decir ¿cómo reconocer la vida de los oprimidos? ¿cómo escuchar a los educandos? ¿qué nos tienen para contar? La narración biográfica, inscrita como un enfoque investigativo



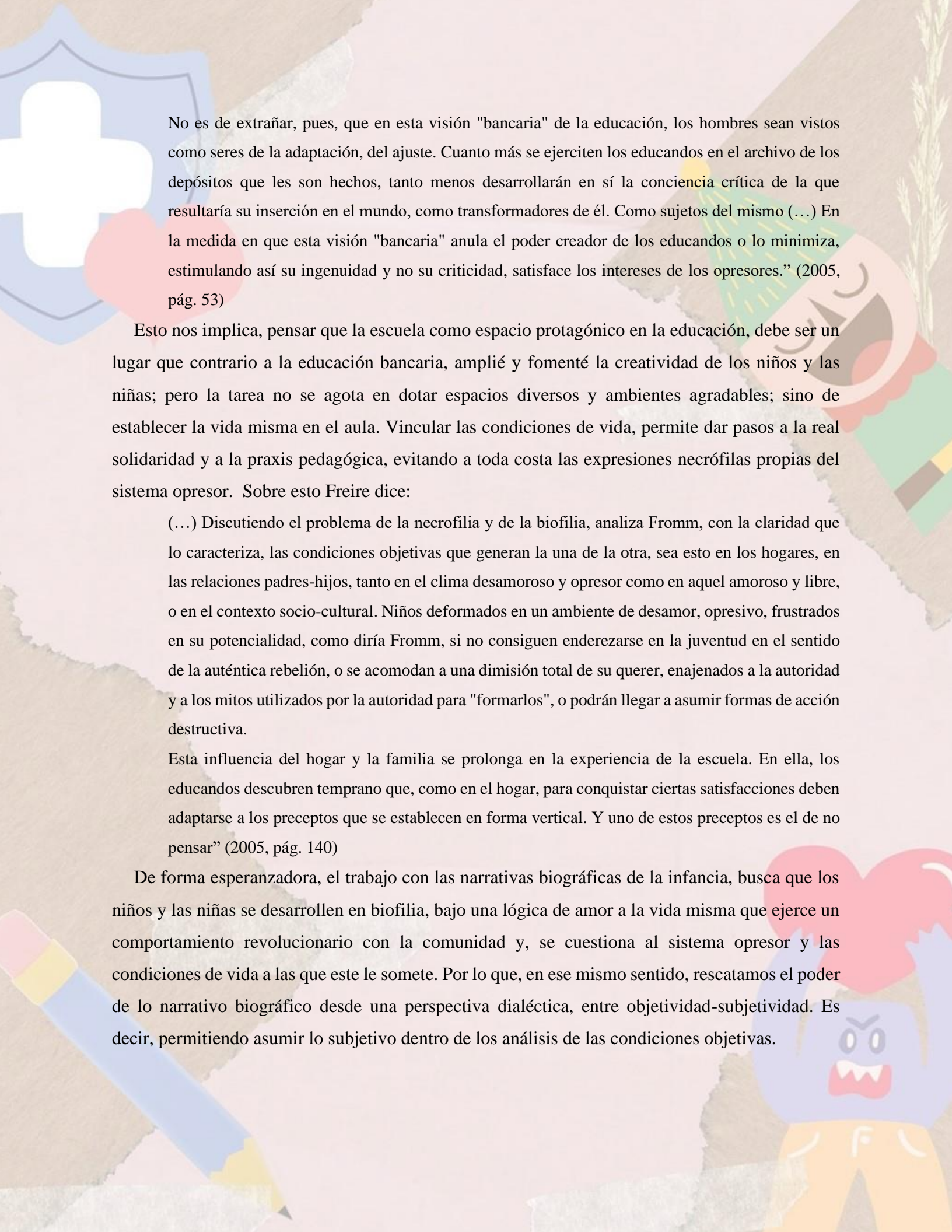


dentro del paradigma interpretativo, es protagonista de los diálogos comunitarios y facilita la superación de la contradicción pedagógica entre educador-educando: leído desde la verticalidad; puesto que la cotidianidad, así como los contextos problemáticos naturalizados, entran al aula, no como datos, si no como experiencias de vida que se vuelven consciente al ser enunciadas, escuchadas y reflexionadas, posibilitando acciones transformativas. En ese sentido, “lo narrativo entra en relación con la propia práctica educativa. Aquí el uso de la narración es pedagógico, en vez de epistemológico.” (Bárcena & Melich, 2000, pág. 94)

El papel de las Narraciones biográficas en la subjetividad crítica, se enraíza con la educación popular y la pedagogía del oprimido, en la medida en que permite retornar a la esperanza desde la concienciación de la realidades que posibiliten valores sólidos marcados desde la emancipación y la acción colectiva, ello desde el escenario escolar que también se reviste de praxis pedagógica y permea la visión del infante como sujeto histórico y de derechos, pero también político y demandante, capaz de recordar su pasado reciente y su presente cotidiano para repensar posibilidades de vida futuras; y así mismo crea relaciones maestro-estudiante más cercanas, que basadas en la escucha sustentan una reflexión de la realidad en aras transformativas, y cuestiona el lugar de la educación tecnocrática así:

Sólo a través del descubrimiento de la capacidad simbólica del ser humano, la acción educativa puede ofrecer resistencia a la presión anónima del conocimiento científico y tecnológico, así como oponerse a la lógica tiránica e imperialista de la razón instrumental. En la historia como narración, la clave la tiene el oyente (educando), y no tanto el narrador (educador). Pero, al mismo tiempo, el narrador original (educador) se convierte en oyente a partir de la escucha que realiza del oyente originario (educando). Así es como la palabra narrada va y viene) (Bárcena & Melich, 2000, pág. 83)

Se reconoce que aún puede estar vigente la educación bancaria en la escuela, caracterizada por generar relaciones verticales entre educador y educando, que genera la anulación del conocimiento y la misma vida del otro. Por lo que la educación se convierte en una acción memorística, donde el “educador” genera una serie de datos para ser archivados en la cabeza del educando, mientras paralelamente, se va gestando un ideal de sujeto para la sociedad en el marco capitalista, neoliberal, colonial y patriarcal. En palabras de Freire:



No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo (...) En la medida en que esta visión "bancaria" anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores." (2005, pág. 53)

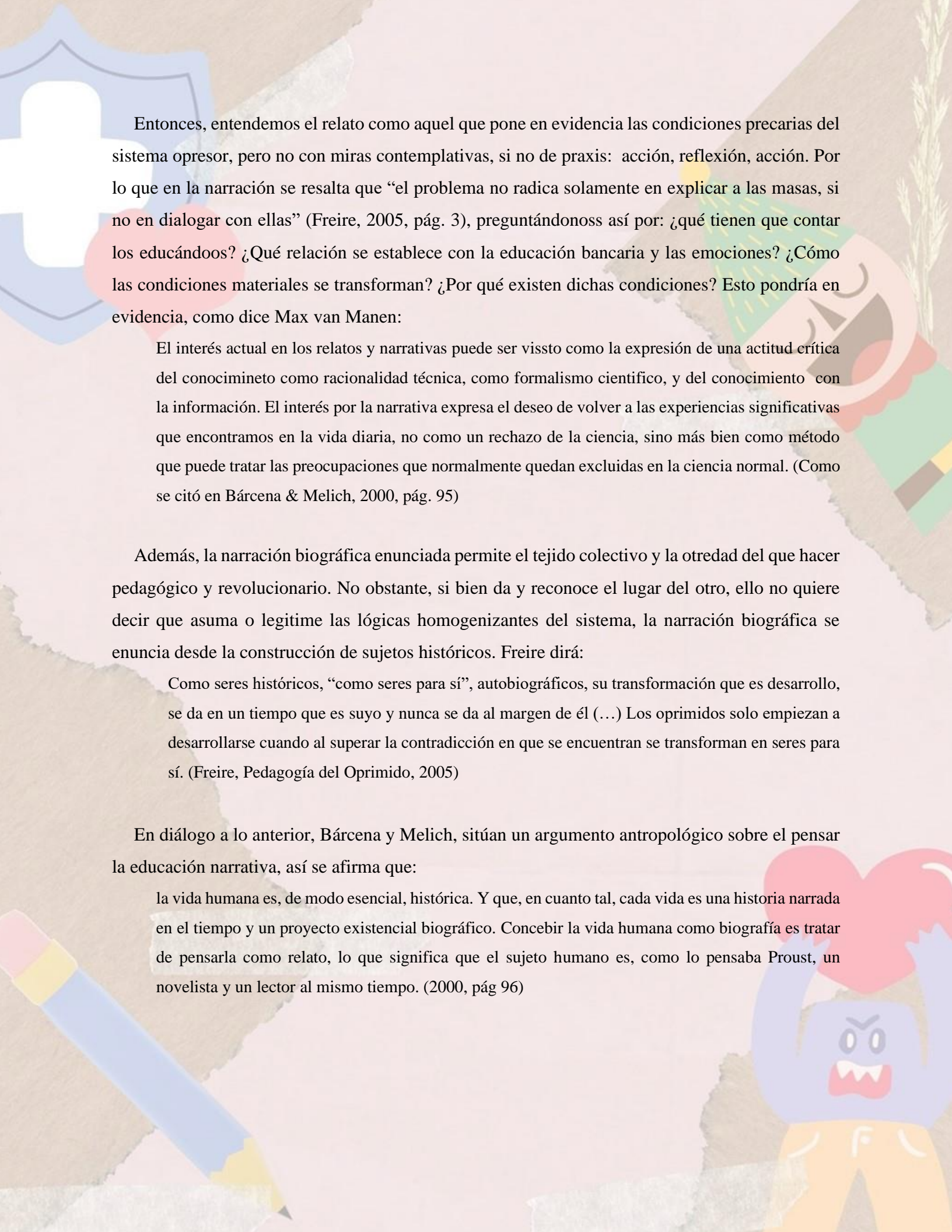
Esto nos implica, pensar que la escuela como espacio protagónico en la educación, debe ser un lugar que contrario a la educación bancaria, amplíe y fomente la creatividad de los niños y las niñas; pero la tarea no se agota en dotar espacios diversos y ambientes agradables; sino de establecer la vida misma en el aula. Vincular las condiciones de vida, permite dar pasos a la real solidaridad y a la praxis pedagógica, evitando a toda costa las expresiones necrófilas propias del sistema opresor. Sobre esto Freire dice:

(...) Discutiendo el problema de la necrofilia y de la biofilia, analiza Fromm, con la claridad que lo caracteriza, las condiciones objetivas que generan la una de la otra, sea esto en los hogares, en las relaciones padres-hijos, tanto en el clima desamoroso y opresor como en aquel amoroso y libre, o en el contexto socio-cultural. Niños deformados en un ambiente de desamor, opresivo, frustrados en su potencialidad, como diría Fromm, si no consiguen enderezarse en la juventud en el sentido de la auténtica rebelión, o se acomodan a una dimisión total de su querer, enajenados a la autoridad y a los mitos utilizados por la autoridad para "formarlos", o podrán llegar a asumir formas de acción destructiva.

Esta influencia del hogar y la familia se prolonga en la experiencia de la escuela. En ella, los educandos descubren temprano que, como en el hogar, para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establecen en forma vertical. Y uno de estos preceptos es el de no pensar" (2005, pág. 140)

De forma esperanzadora, el trabajo con las narrativas biográficas de la infancia, busca que los niños y las niñas se desarrollen en biofilia, bajo una lógica de amor a la vida misma que ejerce un comportamiento revolucionario con la comunidad y, se cuestiona al sistema opresor y las condiciones de vida a las que este le somete. Por lo que, en ese mismo sentido, rescatamos el poder de lo narrativo biográfico desde una perspectiva dialéctica, entre objetividad-subjetividad. Es decir, permitiendo asumir lo subjetivo dentro de los análisis de las condiciones objetivas.





Entonces, entendemos el relato como aquel que pone en evidencia las condiciones precarias del sistema opresor, pero no con miras contemplativas, si no de praxis: acción, reflexión, acción. Por lo que en la narración se resalta que “el problema no radica solamente en explicar a las masas, si no en dialogar con ellas” (Freire, 2005, pág. 3), preguntándonos así por: ¿qué tienen que contar los educandos? ¿Qué relación se establece con la educación bancaria y las emociones? ¿Cómo las condiciones materiales se transforman? ¿Por qué existen dichas condiciones? Esto pondría en evidencia, como dice Max van Manen:

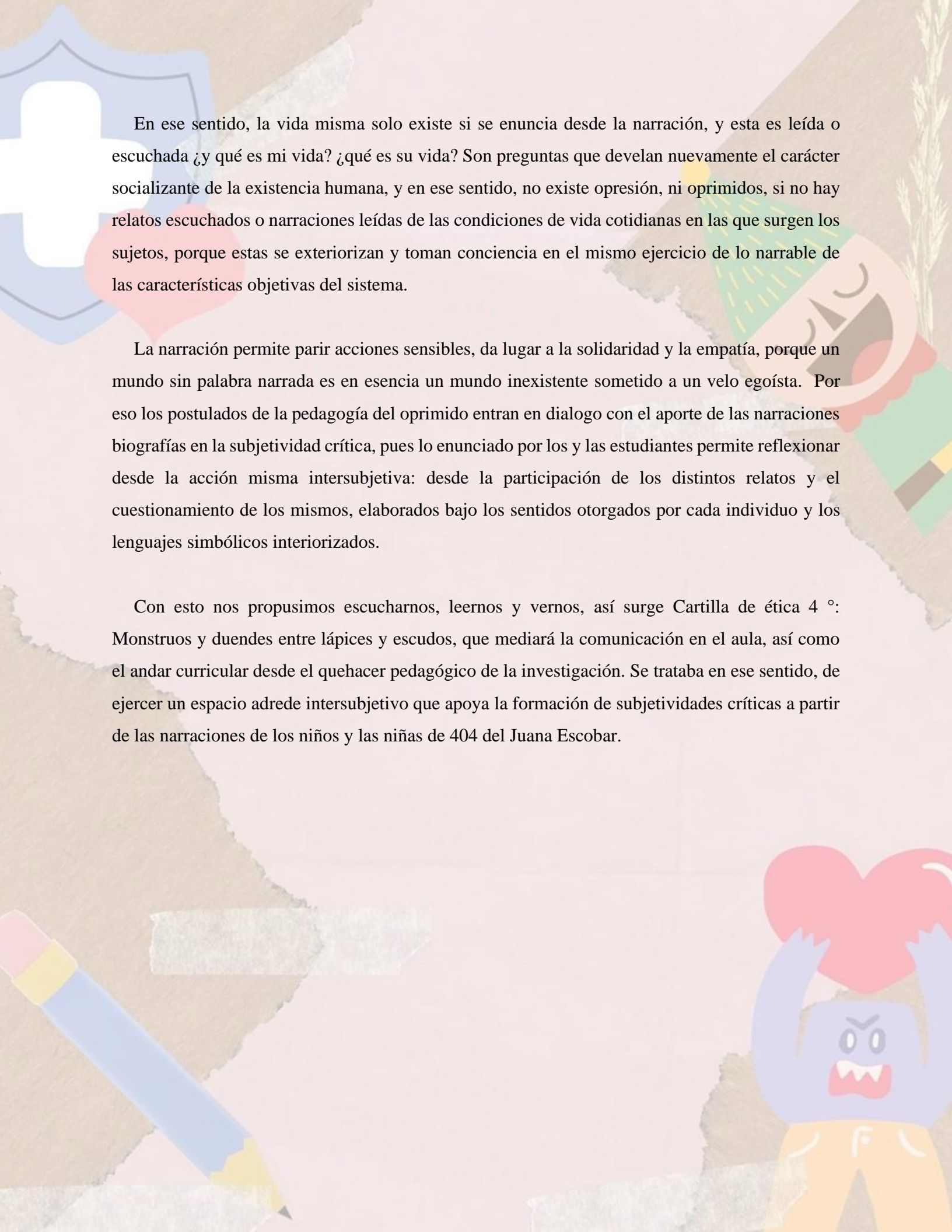
El interés actual en los relatos y narrativas puede ser vissto como la expresión de una actitud crítica del conocimieto como racionalidad técnica, como formalismo científico, y del conocimiento con la información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas en la ciencia normal. (Como se citó en Bárcena & Melich, 2000, pág. 95)

Además, la narración biográfica enunciada permite el tejido colectivo y la otredad del que hacer pedagógico y revolucionario. No obstante, si bien da y reconoce el lugar del otro, ello no quiere decir que asuma o legitime las lógicas homogenizantes del sistema, la narración biográfica se enuncia desde la construcción de sujetos históricos. Freire dirá:

Como seres históricos, “como seres para sí”, autobiográficos, su transformación que es desarrollo, se da en un tiempo que es suyo y nunca se da al margen de él (...) Los oprimidos solo empiezan a desarrollarse cuando al superar la contradicción en que se encuentran se transforman en seres para sí. (Freire, Pedagogía del Oprimido, 2005)

En diálogo a lo anterior, Bárcena y Melich, sitúan un argumento antropológico sobre el pensar la educación narrativa, así se afirma que:

la vida humana es, de modo esencial, histórica. Y que, en cuanto tal, cada vida es una historia narrada en el tiempo y un proyecto existencial biográfico. Concebir la vida humana como biografía es tratar de pensarla como relato, lo que significa que el sujeto humano es, como lo pensaba Proust, un novelista y un lector al mismo tiempo. (2000, pág 96)



En ese sentido, la vida misma solo existe si se enuncia desde la narración, y esta es leída o escuchada ¿y qué es mi vida? ¿qué es su vida? Son preguntas que develan nuevamente el carácter socializante de la existencia humana, y en ese sentido, no existe opresión, ni oprimidos, si no hay relatos escuchados o narraciones leídas de las condiciones de vida cotidianas en las que surgen los sujetos, porque estas se exteriorizan y toman conciencia en el mismo ejercicio de lo narrable de las características objetivas del sistema.

La narración permite parir acciones sensibles, da lugar a la solidaridad y la empatía, porque un mundo sin palabra narrada es en esencia un mundo inexistente sometido a un velo egoísta. Por eso los postulados de la pedagogía del oprimido entran en diálogo con el aporte de las narraciones biografías en la subjetividad crítica, pues lo enunciado por los y las estudiantes permite reflexionar desde la acción misma intersubjetiva: desde la participación de los distintos relatos y el cuestionamiento de los mismos, elaborados bajo los sentidos otorgados por cada individuo y los lenguajes simbólicos interiorizados.

Con esto nos propusimos escucharnos, aprendernos y vernos, así surge Cartilla de ética 4 °: Monstruos y duendes entre lápices y escudos, que mediará la comunicación en el aula, así como el andar curricular desde el quehacer pedagógico de la investigación. Se trataba en ese sentido, de ejercer un espacio adrede intersubjetivo que apoya la formación de subjetividades críticas a partir de las narraciones de los niños y las niñas de 404 del Juana Escobar.




### **3. Manos a la obra: Experiencia pedagógica cartilla Monstruos y duendes entre lápices y escudos**

La elaboración de la Cartilla de ética 4° (Anexo 1) surge como necesidad de comunicarnos con los y las estudiantes, que en medio de la coyuntura sanitaria 2019 ponen en descubierto las inequidades educativas que se gestan por medio de la poca inversión pública a la educación, que permea la ausencia de equipos tecnológicos a proveer para los estudiantes, y en ese sentido también las disímiles condiciones socio-económicas en las que se dan los procesos de educativos. Inicialmente de 20 estudiantes que se pertenecían al grado 304, solamente a clases virtuales se presentaron entre 5 y 8 estudiantes, algunos por ausencia de equipos y otros por falta de conocimiento sobre el uso de las plataformas virtuales.

Últimamente, se ha hablado de la revolución tecnológica en la educación y no es raro encontrar que desde las universidades se induzca a diseñar material pedagógico acorde a los tiempos en donde la comunicación y la informática ha tomado un protagonismo importante, se dice entonces, que estos materiales didácticos pueden situarse en aulas virtuales, con plataformas interactivas, video juegos, podcast entre otros. Y por supuesto, reconocernos el impacto de estos dentro de la seducción del aprendizaje a los y las estudiantes, sin embargo, pareciese que los instrumentos diseñados fueran solamente para un porcentaje de los educandos ¿qué pasa con los que no tiene acceso a aparatos tecnológicos? ¿qué pasa con aquellos que desconocen los funcionamientos de los mismos? ¿cómo establecer estrategias acordes a los tiempos si no hay una solvencia financiera en los hogares? ¿cómo puede ser aplicable lo diseñado si no hay una inversión adecuada a los tiempos tecnológicos por parte del estado?

En ese sentido, cuando se diseñó la cartilla, reconocíamos que si bien los niños y niñas de ahora en un gran porcentaje, tiene conocimiento de una gran variedad de herramientas tecnológicas, su poco acceso a ellas hacía que los vínculos con ellos estuvieran frustrados, y por ende los procesos educativos. Por eso se planeó una opción de formación y comunicación escrita y narrada, que también pudo vincular enlaces virtuales para acceder a material de apoyo como video cuentos o cuentos, canciones, imágenes e historietas y películas; que podían encontrar más fácilmente, pero que además no supeditaban el desarrollo de las actividades su mismo acceso.

Cuando, se le envió el diseño de forma digital a la profesora de grupo, preguntó por el cómo sería está impresa, puesto que el colegio podría facilitar la impresión en blanco y negro en forma de guías. ¿Merecía la cartilla ser desterrada de sus colores? ¿Merecíamos hablar de ética, de



imaginación y vida en blanco negro? Probablemente, lo que merecen los niños y las niñas de toda Colombia es tener materiales dignos para su desarrollo, y sin aras de romantizar la cartilla misma, (porque sabemos que es apenas una propuesta inacabada), y tampoco menospreciar a las guías que de forma dedicada elaboran las maestras; queríamos que los y las estudiantes tuvieran algo material en colores, con dibujos, con portada reluciente, que esas Escritivencias pudieran ser escritas con puño y letra en unas hojas que gritaban ser rayadas por ellos. Y así fue.

El ¿de dónde sacamos los insumos?<sup>24</sup>, obedece a una recolección de fuerzas, a esos vínculos solidarios que ha desfilado la Educación Comunitaria, los mismos que reconocen la ética de la heteronomía y del rostro del Otro, y por los que se pudo reunir entre maestros, estudiantes, amigos y compañeros trabajo lo suficiente para que cada cartilla hoy tenga escrito un nombre por las manitas de los niños de cuarto grado del Colegio Juana Escobar (Anexo 2)

De forma similar, la cartilla cuenta con la participación de estudiantes de artes. Su portada fue diseñada por Natalia Rodríguez, estudiante de Diseño gráfico de la Escuela de Artes y Letras, quien canjeó su trabajo por una hamburguesa. Entonces cuando se realizó el recorrido por el barrio, nos llevamos la idea de Don José, cuando nos señaló que la escuela quedaba en el centro, así el dibujo de la portada exhibe a la escuela y la iglesia del barrio República de Canadá, las casas de ladrillos, y el cableado de la luz pública. La magia, igual la puso Natalia, que logró dibujar animadamente el concepto y sus personajes: niñas y niños, con base al diseño preliminar realizado por Valentina Martínez, estudiante de la Universidad Nacional de Diseño Industrial (a quien debemos parte de la inspiración del trabajo mismo).

---

<sup>24</sup> Reconocemos el potencial de los vínculos solidarios, sin embargo, no legitimamos bajo ningún concepto la ausencia de inversión Estatal a la educación pública, que evita el desarrollo idóneo de los procesos educativos, en el marco de los proyectos pedagógicos y didácticos.





Figure 10 Imagen tomada de Google Maps. Ubicación Colegio Juana Escobar (2021)

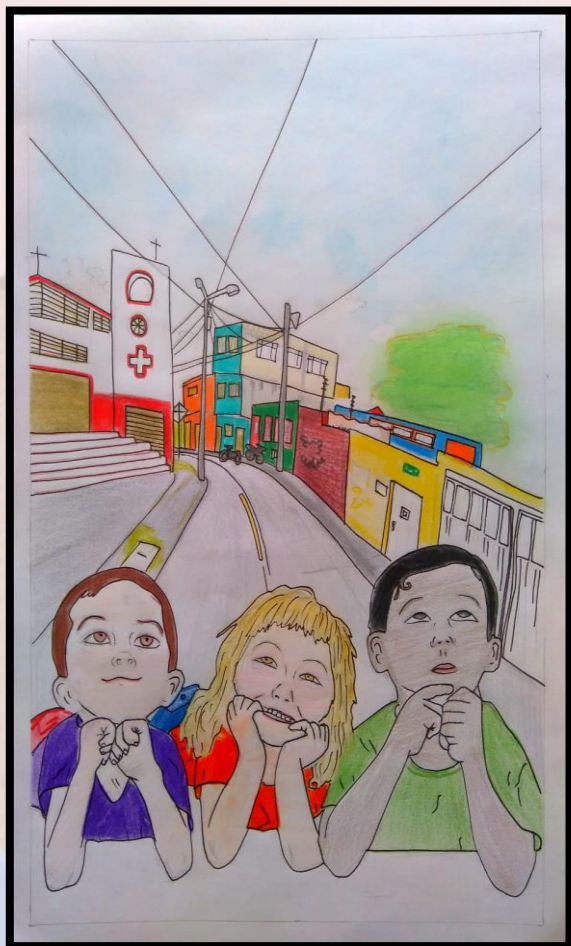


Figure 11 Boceto elaborado por Valentina Martínez (2021)



Figure 12 Portada elaborada por Natalia Rodríguez (2021)



En ese mismo, sentido Karen Ballesteros Licenciada en Artes visuales<sup>25</sup> de la Universidad Pedagógica, elaboró una imagen sobre el barrio, destacando a infantes, así como las construcciones de vivienda propias de los barrios periféricos de la ciudad. También, Andrea Castañeda, de Artes Visuales de la Universidad de Valle, quien comparte por redes sociales parte de su trabajo, tuvo participación; al comunicarnos con ella nos mostramos interesados por utilizar alguna de sus imágenes alusivas al Paro Nacional de 2021.

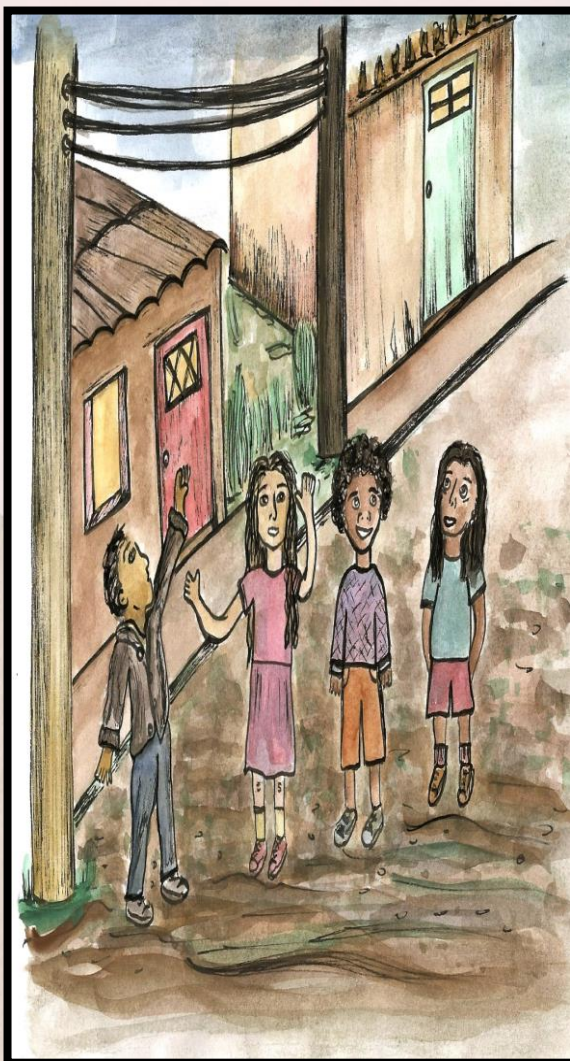


Figure 10 El barrio, elaborado por Karen Ballesteros (2021)



Figure 11 Primera Línea, elaborado por Andrea Castañeda

<sup>25</sup> El reconocimiento sugerido del trabajo y/o diseño, fue de \$20.000 COP



Monstruos entre lápices y escudos, se planteó como una cartilla viajera, que podía ser llenada en casa y luego traída a la escuela como revisión del proceso formativo; como lo han hecho las guías para aquellos estudiantes que no podían acceder a clases virtuales. Se elaboró con la maya curricular o los contenidos de la materia de ética, compartidos por la profesora (Anexo 3). Sin embargo, bajo la apertura de los colegios nuevamente a mediados de año, se ha trabajado mayoritariamente de forma presencial desde tercer periodo.

La cartilla cuenta con una introducción sobre la esencia de la misma, así como los objetivos que guiarán su desarrollo en el aula. Posteriormente hace una apertura al concepto desarrollado por Conceição Evaristo de Escrivivencia, donde se ubica que los relatos contarán su vida: así la cartilla da la bienvenida desde allí:

*“Hola, futuro escri-viviente. Te otorgo a ti bajo el poder de la pluma de tinta, el deseo de escribir la vida en algún papel que ha gritado tu nombre y hoy tu corazón puede escuchar. Alista los recuerdos y las memorias, sé paciente con el lápiz, date tiempo de imaginar los momentos del pasado; cuando sientas que tu corazón baila y ha dibujado entre sonrisas y llantos algún episodio de tu vida, ahí, justo ahí no te detengas. Ahorra al lápiz, garabatea ¡escribe tu vida!”*

Con esto, se hace una presentación narrada propia y se invita a realizar el mismo ejercicio a los escrivivientes (estudiantes), allí encontramos las percepciones de ellos mismos, así como sus gustos y pasatiempos; desde ahí tratamos de responder al ¿quién eres tú? Interrogante construido desde la educación del natalicio, como lo indica Arent:

Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: «¿Quién eres tú?». Ese descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos”. (Como se citó en Bárcena & Melich, 2000, pág 65)

De esta forma, acogidos a los aportes de Ricoeur, resaltamos que la respuesta del quién es tanto acción de natalicio, como identidad narrativa<sup>26</sup>. Así pues, encontramos las siguientes escrivivencias, que puedan mostrarnos a los y las estudiantes cerca, porque comprometen su vida personal en la escuela, tanto como su identidad narrativa que repercute en su acción educativa, entendiendo que las enunciaciones de un yo, obedecen también a la configuración y lectura de otro.

*“Cristobal Iván Orozco Escobar. (gustos) helado, pollo y fútbol”(Cristonal 11 años)”*

*Mis gustos son jugar fútbol y también frisbee y montar bicicleta, (clima) caluroso lloviendo, tibio. Jugar cuca patada.” (Deivy Alejandro, 10 años)*

---

<sup>26</sup> Como lo retoma Bárcena & Melich, 2000, pág. 93

*“Me llamo Emily Valentina. Me gusta estar con mi familia, salir al parque, comer helado, me gusta jugar en la terraza, ver tv. (Clima) calido y frio (Emily, 10 años)*

*“Soy Dylan Castillo Mora, tengo 10 años vivo en los Pinares, vivo con mi papá, tengo cinco hermanos. Me gusta viajar. Mi deporte favorito es el fútbol. Mi comida favorita es el pollo broster, me gusta el jugo de lulo.” (Dylan, 10 años)*

*“Hola, a mi me gusta el helado y también me gusta un jugo de mora y galletas” (Santiago, 9 años)*

*“Mi nombre es Jhopsua, mis gustos son montar bici, salir al parque. Y no me gusta la nata de café con leche o chocolate. Y me gusta tener todo limpio” (Jhopsua, 10 años)*

*“Hola, me llamo Thomas soy gordito de piel blanca con ojos azules; mi comida favorita es el helado, me gusta el color azul. Vivo en el barrio La Belleza, ahí hace mucho frio. Me divierto mucho en una piscina, aún no sé nadar quisiera aprender. Estoy triste cuando hay peleas familiares, mi deporte favorito es el boxeo. Me gusta todo, las montañas, los rios , el aire; me gusta deslizarme con mi carro púrpura en las montañas. También soy amante de los juegos olímpicos Tokio 2020; me gusta la natación, me gusta un poco el ejercicio aunque no puedo resistir mucho tiempo; me gusta jugar con mis amigos de mi barrio. De parte de mi mamá tengo una prima primera y dos de segunda y, (...) de parte de mi papá tengo seis primos (...). Tambien soy amante del triqui, parqués, hey rondal; me gusta visitar lugares que no conozco de Colombia. Con quien vivo es con mi mamá, mi abuelo, mi abuela, mi tia y ya.” (Thomas 10 años)*

*Mi nombre es Emanuel Rojas Herrera estudió en la Juana Escobar en el curso 404 tengo 9 años, este año voy cumplir 10. Me gusta el mango Biche, mi comida favorita es la lenteja, me gusta el limón, la hamburguesa y el helado. Me gusta ir con mi abuelito a Chiquinquirá, a la casa de mis abuelitos y ir a montar cicla hasta la virgen. Me gusta armar el cubo rubik. Vivo con mi mamá, mi papá, mi hermana. Me gusta jugar con mi hermana a fútbol, peleitas, escuchar música, cogidas, escondidas y stop. Me gusta jugar con mis primos, jugar con mi imaginación. Me gusta decorar el apartamento con mi papá y mi hermana. Me gusta ir a la piscina. Siempre he querido tener un perro pero mis papás no me dejan tener una mascota. Mi serie favorita: Lupin y la casa del papel, y mi película favorita es Avengers, Luca y mi Villano favorito. Me gusta jugar juegos online con mis primos. Me gusta ir a Sky Zone. Me gusta el café, té, agua de panela, chocolate y leche. Me gustan las plantas, tengo 4 en mi casa. (Emanuel 9 años)*

*“Yo soy con ojos café, me gusta la pizza. Mi cabello es color negro” (Simón, 10 años)*

*“Mi nombre es Martin, tengo 10 años, me gusta ir de viaje, mi comida favorita es la pizza, no me gusta los perros, las peleas” (Martin 10 años)*

*Me llamo Ashly Tatiana Torres, tengo ojos cafés, cabello castaño, tengo 10 años, uso gafas. Me gusta la piscina. Me gusta comer fresa, tengo un hermano y una prima. Jugamos siempre, vivo en el barrio Libertadores, hace frío. Me gusta hablar con mis amigos. Mi deporte favorito es el basquetbol y la natación.*



*Me gusta el helado de limón, me gusta pasear. Soy curiosa, soy muy divertida y cosquillosa, hablo mucho y hago muchos amigos” (Ashly, 10 años)*

Las descripciones de los cuerpos, establecen pensar al educando desde la humanidad misma ¿de qué color son los ojos de los estudiantes? Es una pregunta sencilla, pero de naturaleza poética, sensible desde las metáforas corporales que construimos, interpela la naturalización rocosa de los vínculos que construimos como educadores, la que es dura, la quieta, la áspera ¿si no se siquiera el color de los ojos de quienes comparto conmigo más de cinco horas, cómo puedo saber si realmente el estudiante está bien, aprendió, es consciente? En ese mismo sentido, los gustos de los niños y las niñas enunciados, relacionan hallazgos para la atención pedagógica, son invitaciones a diseñar propuestas educativas desde el cuerpo: ¿cómo usamos el fútbol para la formación de procesos educativos? ¿Cómo relacionar los sabores de los helados con las personas? ¿podremos hacer goles al sistema? ¿a qué saben las clases de matemáticas vs educación física?

Las escrituras también obedecen a un acercamiento a la subjetividad, puesto que la percepción de ellos mismos, se crea bajo códigos simbólicos hechos propios e interiorizados, que construyen identidades, por ejemplo cuando Sofía se asume como afrocolombiana, o Camila afirma ser de sangre paisa, son comprensiones aprendidas desde los otros, que no siempre estuvieron situadas en su identidad y que incluso pueden cambiar desde los relacionamientos a los cuales se sometan con el tiempo. En ese sentido, como lo ha situado Ricoeur

No es posible entender lo que es la «identidad» si no distinguimos entre una identidad formal y sustancial —la identidad ídem— y una identidad que cambia con el tiempo, o identidad ipse. En el primer sentido, la identidad remite a un yo sustancial, que no cambia nunca. Pero en el segundo, hablar de la identidad no implica tener que referirse a un núcleo permanente y fijo de la personalidad. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 119)

*“Hola, soy pecosa, soy sangre paisa, tengo 11 años y me gusta pasar el tiempo con mi familia y venir al colegio, y me gusta estar con mi profe. Mi comida favorita son los frijoles y soy cariñosa y me encariño mucho, y me gusta venir con mis compañeros y todo. Soy tía” (Camila, 10 años)*

*“Mi nombre es Ana Sofía Romero Mosquera, mi color favorito es el rosado, soy afrocolombiana, flaca. Vivo en el barrio Los Libertadores, mi deporte favorito es el tenis me gusta aprender, jugar con mis mejores amigas son Alison y Gabriela, mis hermanas. Me gusta aprender a cocinar. Mi comida favorita es la hamburguesa. No me gusta cuando llueve, me pongo triste. Estoy muy feliz que vaya a clases presenciales, me gusta jugar con mis compañeros. Vivo con mi mamá, mi papá, y con mis 3 hermanas, mi tía y una perrita. Me da miedo que me vacunen.” (Sofía, 9 años)*

Además, las Escrivivencias relatan a los otros, a las familias o sujetos que se encuentran dentro de la configuración del quién soy, y que a su vez ponen en evidencia las relaciones a las que están sometidos los niños y las niñas. Por eso

Desde el plano de la identidad como ipseidad, la alteridad puede llegar a ser constitutiva de nosotros mismos, en el sentido de ser imposible hablar de uno sin pensar en el otro. Así, desde este ángulo, la identidad personal, como ipseidad, remite al otro, lo que se expresa en la fórmula «sí mismo en cuanto otro». En definitiva, sólo esta identidad, el ser como otro, nos permite atender al «otro», conocerlo, ponerse en relación con todo lo que sea «otro» Es, pues, una identidad que nos desidentifica, que nos expropia u obliga a salir de nosotros mismos, a exponernos y vernos desde fuera” (Bárcena & Melich, 2000, pág. 120)

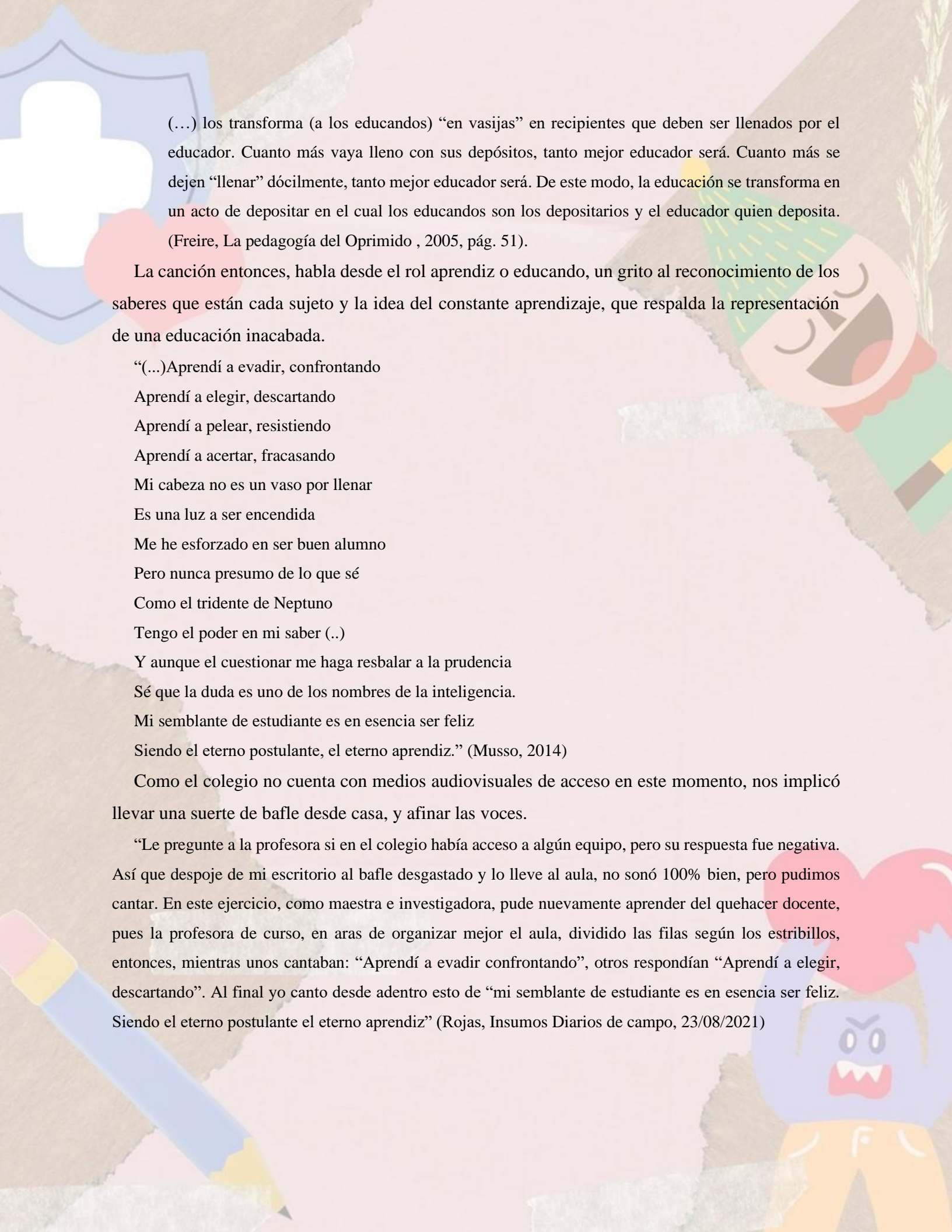
A posteriori, se da una indagación por el barrio que como observamos también está presente en varias de las narrativas de los niños situadas anteriormente. Haciendo uso del cuento ilustrado: Cazucá de Oscar Pantoja y Flor Capella, se permite la reflexión y el llamado a la memoria y la narración; decimos: *“Arriégate a escri-vivir el barrio, con sus casas de ladrillos, la iglesia, la escuela y los parques, los árboles, los carros, o los perrunos amigos. ¿Qué historia puedes contar de tu barrio? ¿qué recuerdas de años anteriores? ¿has hablado con tus padres o abuelos de cómo era tu barrio?”*

Y esto, lo hacemos porque el barrio como territorio es portador de una cultura que atraviesa y configura al yo. Esta cultura obedece a lenguajes narrativos propios de discursos y símbolos en el que conviven los y las estudiantes; pues:

todo hombre o mujer es, en gran medida, resultado de la cultura en la que ha nacido y en la que ha sido educado. (...) Es cierto que el hombre puede (y seguramente debe) oponerse al mundo en el que se ha formado; puede transformarlo. Pero solo podrá hacerlo en la medida en que este mundo ya está narrativamente constituido. Por eso, escribe Ricoeur, la comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 101)

Así mismo, como una provocación invitamos a escuchar la canción: El aprendiz de la banda Uruguay Cuarteto de Nos. Con esto queríamos observar cuáles son los aprendizajes más significativos de los niños y las niñas en sus vidas, cuestionándonos por el ¿qué les gusta aprender? ¿qué entienden por aprendizaje? ¿cómo los niños y las niñas aprenden? ¿quiénes les enseñan? (Véase, Gráfica 3). La letra de la canción la encontramos símil a los postulados Freirianos de la Educación popular y la crítica a la educación bancaria que





(...) los transforma (a los educandos) “en vasijas” en recipientes que deben ser llenados por el educador. Cuanto más vaya lleno con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educador será. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. (Freire, La pedagogía del Oprimido , 2005, pág. 51).

La canción entonces, habla desde el rol aprendiz o educando, un grito al reconocimiento de los saberes que están cada sujeto y la idea del constante aprendizaje, que respalda la representación de una educación inacabada.

“(…)Aprendí a evadir, confrontando  
Aprendí a elegir, descartando  
Aprendí a pelear, resistiendo  
Aprendí a acertar, fracasando  
Mi cabeza no es un vaso por llenar  
Es una luz a ser encendida  
Me he esforzado en ser buen alumno  
Pero nunca presumo de lo que sé  
Como el tridente de Neptuno  
Tengo el poder en mi saber (..)  
Y aunque el cuestionar me haga resbalar a la prudencia  
Sé que la duda es uno de los nombres de la inteligencia.  
Mi semblante de estudiante es en esencia ser feliz  
Siendo el eterno postulante, el eterno aprendiz.” (Musso, 2014)

Como el colegio no cuenta con medios audiovisuales de acceso en este momento, nos implicó llevar una suerte de bafle desde casa, y afinar las voces.

“Le pregunte a la profesora si en el colegio había acceso a algún equipo, pero su respuesta fue negativa. Así que despoje de mi escritorio al bafle desgastado y lo lleve al aula, no sonó 100% bien, pero pudimos cantar. En este ejercicio, como maestra e investigadora, pude nuevamente aprender del quehacer docente, pues la profesora de curso, en aras de organizar mejor el aula, dividido las filas según los estribillos, entonces, mientras unos cantaban: “Aprendí a evadir confrontando”, otros respondían “Aprendí a elegir, descartando”. Al final yo canto desde adentro esto de “mi semblante de estudiante es en esencia ser feliz. Siendo el eterno postulante el eterno aprendiz” (Rojas, Insumos Diarios de campo, 23/08/2021)

La cartilla, cuenta con tres módulos con su respectivo objetivo, así como y actividades potenciadas por materiales como cuentos<sup>27</sup>, canciones o dibujos, como lo exhibe el cuadro:

Modulo	Objetivo	Actividades	Material
Sobre los Valores, Derechos y Deberes	Reconocer los valores que habitan en mi hogar y su relación con los Derechos y Deberes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con base a los cuentos responde: ¿Te ha pasado? ¿Recuerdas la última vez que te sentiste triste porque los valores como el respeto, el amor, la solidaridad, amistad se fueron? ¿cómo crees que pueden recuperarse? ¿Cómo viviste aquel momento?</li> <li>• ¿Cómo crees que se relacionan los Derechos y la Felicidad? ¿Escribe sobre un día en el que te hayas sentido muy feliz, y piensa si estuvo presente algún Derecho?</li> <li>• Deja que la imaginación y la realidad se mezclen, y muéstranos cuál ha sido el monstruo que has visto, en tu casa, en tu barrio, o en la escuela. Piensa mientras dibujas cómo crees que son los monstruos. Agrega un escrito de cómo has convivido con ese monstruo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento ¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!, de Kathrin Schärer</li> <li>• Cuento: Ahora no, Bernardo, de David McKee</li> <li>• Relato: ¡Auxilio, un monstruo! de Yolanda Reyes.</li> <li>• Ilustraciones sobre la declaración de Derechos de la infancia, realizada por Quino para UNICEF</li> <li>• Imagen informativa de la lía 141 del ICBF<sup>28</sup></li> </ul>

<sup>27</sup> La mayoría de los cuentos fueron reconocidos gracias a las sugerencias e invitaciones hechas desde el Centro Memoria Paz y Reconciliación en el conversatorio: Con ecos de paz- lecturas en voz alta de la literatura infantil y juvenil. Véase: [https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch\\_permalink&v=324821165682360](https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=324821165682360)

<sup>28</sup> Instituto Colombiano de Bienestar Familiar



Mi yo interior.	Reflexionar sobre las emociones y sentires que habitan en cada un@ y se relaciona con el mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Alguna vez te has detenido a escuchar tu corazón? ¿Alguna vez has intentado mirar a tu alma? ¡Vamos a intentarlo! Busca un lugar tranquilo. Estira todo tu cuerpo, respira profundamente todas las veces que sea necesario, siéntate en una posición cómoda, y cierra los ojos, intenta conectarte contigo mismo, piensa en lo que te frustra, en lo que te entristece, déjalo ir de ti. Escribe, pinta o dibuja como fue tu experiencia frente a la vivencia anterior</li> <li>• Responde ¿Cómo crees que tu corazón puede ser compartido con los demás sin lastimarlo? ¿Alguna vez has ofrecido tu corazón?</li> <li>• Alguna vez, crees qué has sido un monstruillo, tus acciones/emociones han lastimado a otr@s. Cuéntanos tu vivencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canción: titulada: Luna Santa- Luna Medicina de Alejandro Ojeda; Sofía Macchi; Pamela Irigoyen.</li> <li>• Relato: corazones, elaboración propia</li> <li>• Cuento: Donde viven los monstruos de Maurice Sendak</li> </ul>
Políticamente posible	Rastrear las nociones sobre política, y construir acciones cotidianas que ayuden a la todos y todas a construir un país mejor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué opinas de la política? Puedes preguntarle a algún familiar, vecino o amigo ¡Cuéntanos alguna historia!</li> <li>• ¿Conoces alguna historia similar a la de la película? Cuéntanos alguna historia que parezca similar a la de la película y que sea basada en la vida real</li> <li>• Escribe cómo has vivido el paro nacional. Imagina, Dibuja y escribe. ¿cómo te imaginas un país mejor ¿qué sería lo nuevo? ¿qué conservarías?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento: Yo voto por mí. La campaña de los animales; de Martin Balthsheit y Christine Schwarz</li> <li>• Película animada: Rebelión En La Granja; basada en la novela de George Orwell y dirigida por Joy Batchelor, John Halas</li> <li>• Historieta Mafalda, realizada por Quino</li> </ul>

El uso de los cuentos infantiles, fue impajaritable para el dialogo con los y las estudiantes, porque posibilita la imaginación dentro de la fuga de la realidad, pero al mismo tiempo nombrar la misma desde otros escenarios, posibilitando la sensibilidad y los juicios de valor desde otra perspectiva:

Sin esas historias que nos cuentan de pequeños, y que más adelante leemos e imaginamos, la identidad personal y nuestra existencia como seres humanos sería imposible (...) No hay modo de entender ninguna sociedad, incluyendo la nuestra, que no pase, por el cumulo de narraciones que constituyen en sus recursos dramáticos básicos (Bárcena & Melich, 2000, pág. 93)

En el primer módulo rastreamos la concepción que tienen los niños y las niñas sobre los valores, los derechos y los deberes; con los primeros fue común encontrar ejemplos: “amor, respeto, solidaridad”. Sin embargo, con los derechos y deberes, se situaba la confusión entre los dos, en ese sentido, se les daban a los derechos definiciones correspondientes de los deberes. “*Los derechos son como portarnos bien*”. ¿Cómo explicar qué es un derecho a los niños y las niñas? Cuando realizamos la cartilla acordamos las siguientes definiciones:

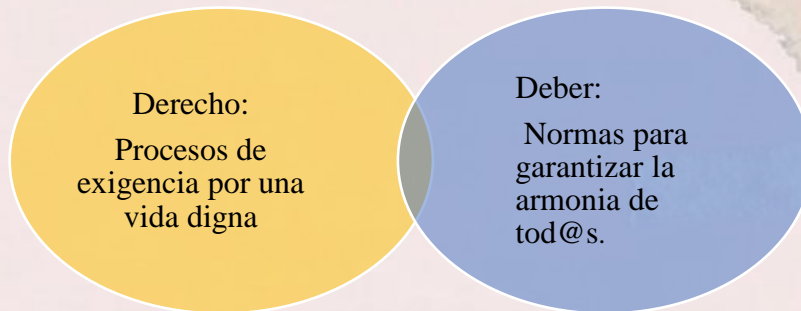


Figure 12 CARTILLA DE ETICA 4°ESCRIVIENDO: monstruos entre lápices y escudos (2021, pág 15)

Para los y las estudiantes, fue más sencillo captar que era un deber bajo la definición establecida. Y ello lo podríamos interpretar y/o atribuir a los mismos discursos por los que esta mediada la educación dentro y fuera de la escuela, que pueden encontrar expresiones de castigo y control. “debemos hacer silencio” “debemos alzar la mano” “debemos portarnos bien” “debemos saludar” “debemos hacer caso”

Sin embargo, sobre el derecho fue difícil la explicación, por un lado, si bien creemos ciertamente en la definición, no fue del todo comprensible para los y las niñas, porque hay incluso palabras poco conocidas: ¿proceso? ¿exigencia? ¿dignidad?

“En aras de que me entendieran qué era eso de la exigencia, les decía: si un día les dicen usted no puede estudiar más, ustedes pueden pelear y decir: no señor, yo tengo derecho. El estado les tiene que responder por la educación, por ejemplo. Pero mi explicación pareció más confusa y tergiversada, cambiar la palabra exigir por pelear, dejaba a los estudiantes sumergidos en entender literalmente una pelea violenta, con golpes. La profesora de curso, pudo llegar a ser más clara, por medio de un juego virtual de selección múltiple en la clase vía Teams, ocho días después de la clase presencial: El cuestionario decía: algo que nos dan o recibimos para hacer mejor nuestra vida: derecho/deber/ (...) Así mismo utilizo un video que explicaba por medio de títeres los derechos



ratificados desde la Convención de los derechos de niños, niñas y adolescentes” (Rojas, Insumos Diarios de campo, 06/09/2021)

Entender que un derecho, es algo que nos dan, algo que tenemos que recibir; parece una explicación más entendible para los y las niñas, y recrea una visión de los mismos desde la categoría de obligatoriedad compartida por la misma vida digna, que se relaciona con lo asumido desde el marco legal de la Constitución política de Colombia de 1991; así como con los indicadores del derecho a la educación propuesto por Katarina Tomasevski, desde el esquema de las 4 Aes: Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad.

Sin embargo, deja en tinta qué los derechos obedecen a luchas sociales que permiten que estos existan: ¿qué pasa cuando no me dan ese algo? Por ello, sumado a eso, teníamos que ilustrar algunos derechos, contando, por ejemplo, que las mujeres hace algunos años no podían votar, pero gracias a que ellas mismas lucharon por ello, hoy podemos sufragar.

En este primer módulo, situamos la relación de valores y derechos, porque creemos que se contienen ambos, y permite una interpretación de la vulnerabilidad de estos desde las emociones; por ello nos atreveremos a preguntarnos por las veces que nos hemos sentido mal por la ausencia de valores, y también decimos que tendremos “derecho a ser felices”. Al ser cocientes desde la vulnerabilidad, expresada en la tristeza o rabia, de la aficción por la ausencia de valores y derechos en las personas que comparten la sociedad, se puede cuestionar el lugar de “privilegio”, o de eso qué tengo yo y el otro no.

No se trata, por tanto, de la resultante de otorgar un conjunto específico de derechos, sino de un derecho que es previo a todo derecho: el derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común. Esta perspectiva sobre la ciudadanía está conectada con la experiencia de los desposeídos, de los que un día tuvieron voz y un espacio público en el que moverse libremente, y ya no lo tienen; tiene que ver, en definitiva, con aquellos a los que, para convertirlos en algo menos que en seres humanos —en seres superfluos— comenzaron con desposeerles de su derecho a la ciudadanía, es decir, de disfrutar de un mundo común al que poder cuidar y también amar. (Bárcena & Melich, 2000, pág. 52)

Preguntar por la relación entre derecho y felicidad, nos implicó de forma práctica asignar un derecho a los y las estudiantes para que contarán como habría sido su experiencia. Dicha asignación se dio desde el interés de los mismos estudiantes, preguntábamos: ¿quién quiere el derecho a la familia? ¿quién quiere el derecho a la educación? ¿quién quiere el derecho a la participación? La mayoría levantaron la mano cuando se trató del derecho a la familia. Camila y

Emily por su parte, no sabían que derecho escoger, entonces cuando se les pregunto señalaron: el derecho a la felicidad, guiadas por la enunciación de la cartilla, como en si no existe éste, se tomó el derecho a la recreación.

Esta actividad también consintió enunciar los relatos de los niños y las niñas desde las capacidades para hacer frente a un contexto mediado por la violencia multidimensional, dando visibilidad a las prácticas culturales que arbitran de forma amable desde estos lugares, y hacen frente a la misma. Vale aclarar que no romantizamos la pobreza, pero sí hacemos énfasis en los vínculos que pueden hacer la vida más amable, así como dotarla de sentido para los niños y las niñas, y evitar la caída a la desesperanza.

*“Cuando estoy feliz tengo derecho a correr y contarle a mi familia que estoy feliz celebrar un día toda la familia y todos nos comenzamos a abrazar y (e) hicimos la novena y destapamos los regalos” (David Alejandro, 10 años)*

*“Cuando nos llevaron a Transmicable con mi mamá y mis primos, y ese día yo aprendí que tenía derecho a tener recreación y cultura”. (Emily 9 años)*

*“Felicidad. Fue mi primera salida a las 3 semanas de nacida. (Y) Mi salida del colegio para el museo 2018” (Camila, 10 años)*

*“Una navidad yo con mi familia, me sentía muy feliz por los regalos y porque mi familia estuvo ahí, me sentí muy feliz. Estaban mis hermanos, mi mamá, Carlos, Fercho, mi tío, y mis gatos” (Martín, 10 años)*

*“2020 yo estuve donde mi hermana, con mi familia. Comimos natilla y bailamos” (Cristóbal, 11 años)*

*“En navidad pasamos con toda mi familia y comimos con la familia en los cumpleaños, cantamos, comemos. (Estaban) Mí mamá, mi papá, mi hermano, mi abuelita, mi tío, mi tía”. (Simón 10 años)*

*“Era un 24 de diciembre y era el momento de los regalos y yo me sentía tan feliz nos divertimos y comemos galletas y bailamos un rato, echamos pólvora y todos nos divertimos”. (Jhopsua, 10 años)*

*“El 24 de diciembre yo y mi familia celebramos navidad, mi tía hizo natilla, buñuelos ricos todo hasta que fueron las 12. Nos dieron muchos regalos, fue una noche muy larga y bonita, fue supera chévere, al día siguiente un poco cansada, pero bueno. Estábamos con: mi mamá, papá, 3 hermanas, tía y una perrita”. (Sofía Romero, 10 años)*



*“Un día mi familia y yo madrugamos a Monserrate, ese día subimos muchas escaleras y cuando nos sentíamos cansados llegamos. Fuimos a la misa. Derechos a la libertad de culto y de la familia”. (Dylan Castillo, 10 años)*

Finalmente, este módulo al abordar los derechos, también buscaba dar cabida al cuidado y el autocuidado, por ello hablamos de los monstruos (Capítulo I) que habitan en casa, y se da a conocer la línea 141. Entendemos que el cuidado posibilita la conciencia del cuerpo como primer territorio de derecho y que por medio de las redes de apoyo es posible hablar de la no vulnerabilidad.

En el Módulo II, titulado Mi yo interior, queríamos hacer una reflexión sobre lo que los y las estudiantes percibían de ellos mismos en relación con el mundo, por eso optamos primariamente por ejercicios más dispuestos a las introspecciones de las acciones. Entendemos que la subjetividad es susceptible a las otras subjetividades, pero las características de singularidad que cada sujeto le da obedecen a una interiorización de sentido propio.

Optamos por un ejercicio de meditación, que pudo recrear en los niños un espacio alterno al aula en sus mentes, pero que también en medio de la velocidad que implica las lógicas de la ciudad, pudiesen sentir el palpitar de sus corazones o sentir el trabajo de respiración que hacen sus pulmones. Ser conscientes del cuerpo, da un valor primario a las formas de percepción propia en el mundo, porque ofrece una relación, a veces invisibilizada, de la habitabilidad con las demás y el entorno. Este ejercicio especialmente lo solicitaron repetir algunos estudiantes en sesiones posteriores *“¿profe, hoy vamos a meditar?” “¿profe, ¿cuándo vamos a volver a meditar?” “¿profe podemos meditar?”*

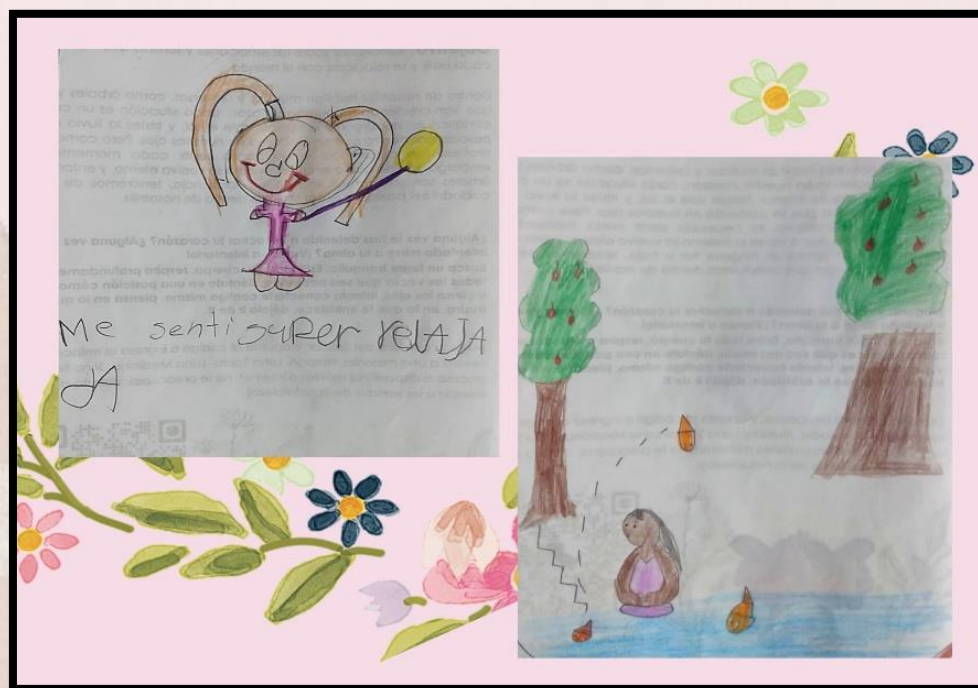
Con palo santo y una melodía relajante, iban cerrando los ojos sentados en los pupitres; acompañados de mi voz que les indicaba respirar lento e ir transportándose a un bosque. Empezó a llover, y las tejas del aula dejaron escuchar el golpe de las gotas estrelladas, afortunadamente al principio se escucharon apenas unas pocas, y entonces dije: en ese bosque empieza a llover; ahí en los pupitres quieticos, algunos curiosos abrían los ojos para observar si el fenómeno natural hacia parte de la realidad o si era parte del mundo en la meditación. La lluvia tuvo una prolongación mínima, eso me permitió decir, que en el bosque empezaba escampar. Algunos se quedaron dormidos por minutos (...) (Rojas, Insumos Diarios de campo, 22/09/2021)

Se les pedía también traer a un familiar o ser querido al lugar y luego despedirse de él, con ánimo de que hicieran una suerte catarsis con los vínculos cercanos, pues a veces es más factible expresar lo que se siente dentro de la imaginación, hacerlo permite situar la emoción y asumirla,

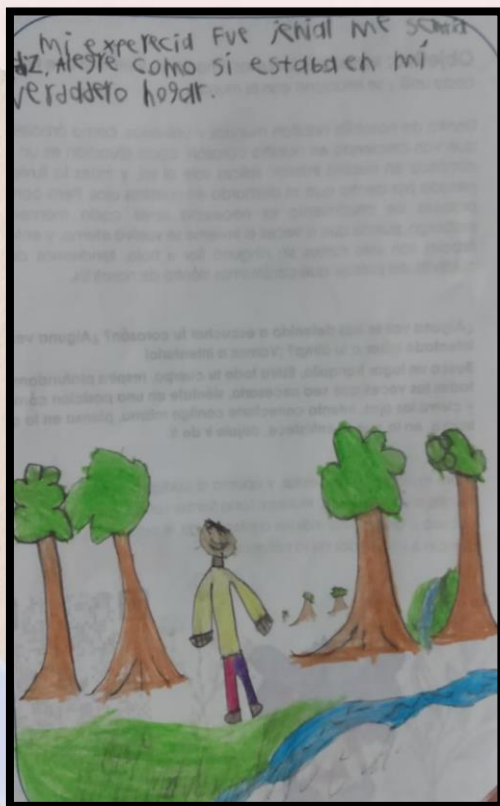
pensábamos por ejemplo ¿Cómo Deivy podría traer a su papá al bosque, y expresarle allí lo que siente? Algunos, después enunciaban que se sintieron felices, pero también tristes cuando se separaban de la persona querida, por lo que creemos que la aguda relación de los niños con sus seres queridos, requiere de una mayor atención y cuidados si se quiere ser abordada.

“Vamos despertando, vamos regresando al salón, dije. Sus cuerpos se iban estirando, y otros llamaban a Thomas quien se había entregado a los brazos de Morfeo. ¿Yo hasta sentí que llovía de verdad? Decían otros. La profesora de curso, respondió: es que llovió de verdad. ¿Y cómo le hiciese para parar la lluvia, profe? Respondí entre chiste: es la magia del palito de la meditación, exhibiendo el palo santo. Ahora vamos a dibujar el cómo vivimos la experiencia. Justo cuando estaban realizando las ilustraciones empezó a llover nuevamente, y Emanuel no perdió oportunidad para validar el poder del palito de la meditación ¿Profe Paola, puedes parar la lluvia? De forma graciosa, la lluvia tampoco se demoró mucho en pasar por el Juana.” (Rojas, Insumos Diarios de campo, 22/09/2021)

Los dibujos, situaron paisajes contruidos por ellos mismos, así como los sujetos que interactuaban allí. Los niños y las niñas, sobre la experiencia atribuían sensaciones de tranquilidad y felicidad:







Llama la atención, la enunciación de Martín quien afirma: *“Mi experiencia fue genial, me sentía feliz y alegre, como si estuviera en mi verdadero hogar”* ¿Qué tan falso quiero que sea mi hogar cotidiano? ¿Cómo la realidad es paradójicamente falsa? ¿Qué es lo verdadero? Entonces, pareciera que lo verdadero es lo deseable, los puntos de fuga ejercidos por la imaginación dan a conocer lo que ciertamente queremos en la realidad y empezamos a cuestionar nuestra habitabilidad en este mundo, mientras seguimos amortiguando el mismo desde otros inventados, por eso se dice que *“somos animales que necesitamos de la ficción y de la imaginación para buscar (y encontrar) algún sentido a nuestras vidas”* (Bárcena & Melich, 2000, pág. 97)

Otras de las actividades de este módulo se preguntaron por el cómo los niños ofrecen su corazón y asumen características negativas de su comportamiento. En el primer espacio encontramos expresiones afectivas desde abrazos y besos con sus familiares y amigos, así como el reconocimiento de acciones cotidianas: saludar, compartir o dar gracias; que para los estudiantes posiciona el valor significativo de los espacios amables y sensibles. Por ejemplo, Dylan Castillo escribe *“A mi familia yo les comparto en mi casa lo que como. Yo abrazo a mi papá; los dos vamos a el cementerio a visitar a mi mamá, después comemos helado, almorzamos con los amigos de mi papá, también comparto con ellos”*

Para abordar las expresiones antagónicas por parte de ellos, les preguntamos si alguna vez habían sido monstrillos en casa, es decir, si sus acciones habían afectado a otros. Esto lo hicimos retomando el cuento: *Dónde viven los monstruos* de Maurice Sendak. El cuento es clave, porque nos entrega a Max un niño que, poniéndose un traje de lobo, va haciendo travesuras, su comportamiento hace que su mamá le envíe a cama sin cenar. En su habitación empieza a crecer un mundo nuevo, que lo lleva al lugar donde viven los monstruos, allí Max se convierte en el rey. Jugando y festejando con los monstruos, luego se cansa y, como lo hizo su madre envía a los monstruos a cama sin cenar. Sintiendo solo, decide renunciar a ser el rey de los monstruos, para regresar a casa donde lo esperaba su cena.

La publicación del cuento se da para 1963, y fue criticado por la visión irrumpida de la infancia, así como el miedo que podría generar para los niños la visibilidad de monstruos. Sobre esto, Sendak respondió:

Muchos padres y madres —dijo refiriéndose las críticas de los adultos y a la inmensa popularidad del libro entre los niños— no saben todavía o no quieren entender, que con la ayuda del libro y de los monstruos los niños empiezan a descargar esa rabia que tienen en contra de sus madres. Descargando la rabia en los monstruos empezarán a hacer frente a situaciones familiares, e irán encontrando caminos para lograr un mejor equilibrio interior. Si los niños no pueden mejorar muchas de las situaciones emocionales de su realidad diaria, sí lo pueden hacer en su imaginación (Como lo citan en Trazos de Tinta, 2009)

Así mismo creemos, como lo dijimos anteriormente, que la infancia tampoco es pasiva y únicamente frágil y tierna, por el contrario, interactúa bajo emociones asumidas subjetivamente, y así encuentra lugar en la travesura, por eso concordamos con el autor cuando indica que aquellos críticos *“Son personas que tienden a sentimentalizar la infancia, a ser sobreprotectores y a pensar que los libros para niños han de amoldar y conformar la mente a los modelos aceptados de*



comportamiento, logrando niños sanos, virtuosos, sabios y felices”(Como se citó en Garralón, 2005)

En nuestras escrituras encontramos estas travesuras encuadradas dentro de las relaciones cotidianas de los y las estudiantes, que como Max se revisten de lo aprendido por sus familiares, además se expresan como formas contestarias a acciones previas;

*“cuando me pongo bravo y me enojo con mi hermano, que mi hermano me molesta”.(Simon 10 años)*

*“Cuando me prometen algo y yo lo hago y ellos no lo cumplen.” (Devy 9 años)*

*“Mi hermano es muy picaro, le digo: No me cojas las cosas. Y yo no lo alcanzo a coger, suelta una carcajada.” (Alejandro 10 años)*

*“Yo me pongo cansona con mi hermano porque el también me molesta y aveces jugamos brusco y mi mamá nos regaña.” (Ashly 9 años)*

*“Una vez mi tres hermanas me habian hecho una broma. Aproveche que se acostaran y les apagué el televisor y la luz y puse una canción miedosa 5 minutos, después les abrí la puerta; dos se pusieron a llorar y una se quedo seria.”(Sofía 10 años)*

La constante de mostrar el por qué se comportan así , vincula una reacción sobre lo que les han ocasionado antes. Así, por ejemplo, sobre el último relato de Sofía los compañeros legitimaban su acción, “pues si a ella le hicieron primero una broma”. Se optó por una reflexión sobre la venganza, que nos permitió dialogar sobre las posibilidades de cambiar los ciclos negativos; porque creemos que lo subjetivo crítico discute estos valores consagrados desde la formación interna, bajo marcos sociales en los que el estudiante está inmerso. ¿Cómo no ser vengativos si aún escuchamos frases como “ojo por ojo”? ¿Cómo cambiar mis acciones si observo que los otros siguen siendo violentos? Así en otros relatos encontramos las amenazas de padres o madres sobre las consecuencias:

*“Cuando me tomo la leche y mi mamá me regaña”. (Cristobal 11 años)*

*“Un día cuando llegó mi prima yo empecé a molestar a mamá, me decía que me quedara quieta, y no la deje de molestar .Y me dijo que me quedara quieta porque: 'cuando yo le haga algo'” ( Emily 9 años)*

Bajo esta narrativa , los estudiantes empezaron a expresar de manera jocosa y natural las formas de castigo en sus hogares, y luego de hablar de la posibilidad de evitar la violencia como opción de reprensión, Brayan incómodo en el puesto indicó : ¿entonces por qué a los niños si

nos pueden pegar? Y la pregunta está cargada de toda una reflexión a la infancia misma, permite situar que las subjetividades de los niños y las niñas también están permeadas por la vulnerabilidad a la que está sometida su propia imagen, pero que también se cuestiona la misma.

Por otro lado, las Escrituras establecen un lugar reflexivo de los niños y las niñas, encontramos que si bien la travesura hace parte de la infancia misma, esta sitúa igualmente la introspección cuando es narrada, que pone en descubierto las emociones de la acción de los niños y las niñas. Al final Max quiere volver a casa, se siente triste y solo, hay un proceso de meditación de sus mismos actos; por lo que hay pistas de una subjetividad crítica en tanto las acciones cotidianas establecen la empatía y/o el reconocimiento de mis acciones con los otros, da apertura a entender estos actos privados como un reflejo de la participación política en la esfera pública, ¿Sí me duele que mi mamá lloré por mi comportamiento, me podría doler que una mamá lloré por sus hijos desaparecidos? ¿Si me pone triste que un susto haya ocasionado daños a mi abuelita, me pondría triste ver el miedo existente a la muerte en zonas marginadas? ¿Podría sentir nostalgia por aquellos otros que carecen de alimentos en abundancia como una leche? Así, encontramos:

*“Una vez me puse un traje de drácula y asusté a todos. Pero cuando asuste a mi abuela ella se desmayó, tocó llevarla al hospital, por culpa y me puse muy triste porque casi la mato.”(Thomas 10 años)*

*“Sí, he lastimado a mi mamá porque hago mucho ruido y a veces no le hago caso.” (Jopsuan 10 años)*

*“(…) Un día regué la loción a mi mamá y era cara. Mi papá es calibrador y tiene una chaza vende dulces y yo me los como.”(Camila 10 años)*

*“ Yo una vez amanecí de mal humor y no le quería hablar a nadie, y mi mamá me estaba cortando las uñas, mi hermana tenía música, y me estrese y me tapé los oídos, hice llorar a mi mamá.” (Emmanuel 9 años)*

*“Una vez era un monstruo por que le hice una broma a mi hermana, puse una moneda en la sala pegada con colbón y fue a cogerla y no pudo.” (Santiago 10 años)*

El último módulo, aborda lo político en las acciones cotidianas, acá queríamos dar apertura a la visibilidad del niño y la niña como agentes políticos y las representaciones de mundo que crean desde sus voces una visión alternativa del este. Así, observamos que son justamente estas narraciones que hay en el aula quienes recrean, como ya lo hemos visto, las subjetividades; y que desde un posicionamiento político entenderemos mejor el carácter crítico de la misma.



Con la cartilla, se plantea de forma interpretativa que la subjetividad crítica es un escudo frente a las naturalizaciones de la violencia simbólica y estructural. Sin embargo, este escudo es de plantas, más que de hierro, no protege para evitar contacto con la realidad, sino que absorbe parte de ella para transformarla, nos cuida desde la misma mutación de lo que había, desde la misma posibilidad de crear algo nuevo.

Para armar este escudo, es importante apuntar al corazón, porque se trata de reivindicar aquello que sentimos para dialogar con las posibilidades de transformación, esta tendrá que editar lo concebido desde las bases identitarias de los sujetos, sosteniendo la reciprocidad de la formación educativa en la configuración de subjetividades, es decir:

Si el devenir de un niño es un llegar a ser, y su como dice Charles Taylor solos lo que hemos llegado a ser dentro de un espacio de interlocución en el que constantemente reconfiguramos nuestra identidad, entonces el propósito de la educación, visto desde una perspectiva narrativa, no será tanto el “cambio de la personalidad” y, ni siquiera el cambio de conducta, si no la transformación de la identidad” (Bárcena & Melich, 2000, pág. 98)

Partimos, de entender las nociones de política de los y las estudiantes desde el ejercicio sobre las elecciones, que encontró hallazgos interesantes. Como ya lo vimos antes, se realizó una suerte de votaciones con base al cuento sugerido en la cartilla, y ello develó la necesidad de reconocer a los estudiantes en los procesos políticos orgánicos, desde una participación situada en las mismas emociones que permean sus formas de actuar. Pero además situó sus apreciaciones generales sobre el mismo sistema democrático o la corrupción, al cuestionar si lo que se promete se cumple, así encontramos:

*“Para mí la política es buena y mala porque prometen cosa y no cumplen, pero hacen otras cosas buenas como volvernos a ir al colegio. Si tú propones cumples las cosas que prometes.”*  
(Camila, 10 años)

*“Un presidente debe cumplir sus propuestas, me gustó la propuesta de Ashly.”* (Alejandro, 9 años)

*“A mí me gustó la política porque así podemos votar por una persona que puede cumplir sus promesas y me sentí miedo (en el conteo de votos), y a mí me hubiera gustado ganar.”* (Emily, 9 años)

*“La política es buena porque nos ayuda a tener un orden algunas propuestas son buenas porque nos ayuda a tener confianza, pero también cumplir lo que se promete.”* (Jhopsua, 10 años)

Luego para dar comienzo al reconocimiento de las emociones que acompañaban a los niños y las niñas frente a estallidos sociales como lo fue el Paro Nacional de principios del presente año, optamos por preguntarles ¿Cómo vivieron los sucesos?

Sin embargo, leímos en voz alta para permitirnos unas primeras percepciones de los y las estudiantes:

“Probablemente hayas escuchado que el país está maluco, que hay corrupción, malos gobernantes, y la gente del común no está muy bien que se diga. Más ahora cuando nuestros corazones se arrugan al compás de las arengas y salimos con pasos firmes a marchar por otro país posible, uno que se regocija en la esperanza, el amor y la justicia. Vemos carteles, batucadas, banderas al revés, y ollas sonando. (...)”

Sin embargo, a medida que se hacia la lectura les preguntaba:

—¿saben que es una arenga?

—No

—Son como las canciones que escuchamos en las marchas

—Como la de Duque Chao — dijo Dylan

—Sí, esa es una. Cántala. (...) Bueno vamos a cantarla todos:

Una mañana, he despertao. Y Duque Chao, Duque Chao, Duque Chao, Chao. Una mañana, he despertao' Y hemos sacado al impostor

Oh colombiano. Vamo' a la lucha, y a Duque Chao, Duque Chao, Duque Chao, Chao” (Rojas, Insumos Diarios de campo, 20/10/2021)

Para los estudiantes no fue ajena la letra, así que pudieron entonarla. De igual forma, manifestaron que habían participado en cacerolazos o marchas junto con sus familias. Así lo muestran las Escrituras:

*“Yo con mi familia fuimos a marchar en el carro éramos artos carros (...)” (Camila, 10 años)*

*“Cuando estaba en el paro yo lo veía por noticias, una vez fui y sentí la adrenalina, fue chévere pero ya los policías pusieron un láser y nos fuimos. (Y) E hice escudos de cartón y enfrente decía: estudiante. Y una vez en el apartamento estaba haciendo paro desde la casa, y el día que quemaron el CAI de libertadores yo estaba en paro” (Emmanuel, 9 años)*



De igual forma, se empezó a dar la apertura a las historias vividas por ellos, que verbalmente iban narrando *“Yo vi que quemaron un CAI” “Mi hermana ayudo a quemar un CAI” “Mis hermanos también”* De manera más amplia quedaron consagradas en las Escrivivencias:

*“Quemaron mi CAI y había muchos policías peleando con gente que tiraba gases de los ojos, y ponían canciones que decían Duque chao” (Dylan, 10 años)*

*“2021 yo tenía 8 años, por la noche esperaron a prender el CAI de libertadores y yo estaba con mi mamá y con toda mi familia. Y la amiga de mi abuelita subió y empezó a grabar, después se bajó corriendo asustada. Y rompieron la puerta del CAI y lo llenaron de gasolina, y lo intentaron prenderlo tres veces y lo estallaron” (Alejandro, 9 años)*

*“El CAI de Pinares le tiraron rocas y los policías se fueron. En la casa con mi mamá acostados y se escuchaban tambores. Vi el CAI sin ventanas” (Simón, 10 años)*

*“En el barrio los Libertadores los quemaron (CAI) y escribieron groserías, uno no podía comprar nada y se enfrentaban a los policías con gas. Mi tía no podía ir a la universidad, mi papá no podía ir a trabajar” (Sofía, 10 años)*

*“Yo recuerdo que quemaron mi CAI y fue muy espantoso los policías salieron en la moto” (Ashly, 9 años)*

Continuando con la lectura del fragmento de la cartilla, pedí más atención:

*“En la oscura noche, el ambiente se torna agresivo, pican las narices por olores de violencia, hay gritos y heridas. A la mañana siguiente, unos ya no regresan, y otros ya no son los mismos. Sale el arcoíris, que no es más que la mezcla entre el sol y la lluvia, desde el cielo se nos recuerda que el país un día será mejor, y que cada rayo y cada gota ha valido cada color del mañana”*

Entonces, les pregunté cómo nos sentíamos con la muerte de personas en las manifestaciones, y la mayoría dieron un protagonismo a la tristeza y el miedo como emociones suscitadas. Así lo exhiben estas narraciones, escritas desde lugares diferentes, que, sin embargo, hicieron necesario tener que ubicar la explicación del por qué hay ataques a la fuerza pública, sin embargo, los mismos estudiantes señalaron la relación entre la policía y el mal gobierno.

*“Pues la verdad estoy muy triste porque ha muerto mucha gente intentando protestar por los derechos humanos y mueren en el intento, a veces ellos tiran gases tóxicos se hacen lanzas y escudos para defenderse” (Thomas, 10 años)*

*“Con temor porque mucha gente a muerto, matan a los policías, dañan los CAIS, las casas y nuestros corazones. Una vez íbamos en bus, comenzaron a golpear y a tirar piedras” (Jopshua 9 años)*

*“Yo un día era en el Paro nacional vi un video que desaparecieron la gente, los policías los desaparecieron, me sentí mal y era muy feos” (Santiago, 10 años)*

Con todo, Brayan dijo: A mí no me da tristeza, porque siempre muere gente, me da tristeza si fuera un familiar. No te da tristeza que la gente muera, le interpelé. No, ósea yo ya estoy acostumbrado, respondió.

De forma similar Martín escribió sobre su experiencia en el paro lo siguiente: *“Lo viví comiendo, jugando, viendo televisión, jugando en la PC y peluqueándonos; y hubo un asesinato enfrente de mi casa, hubo mucha sangre, me gustó no me pareció feo”*

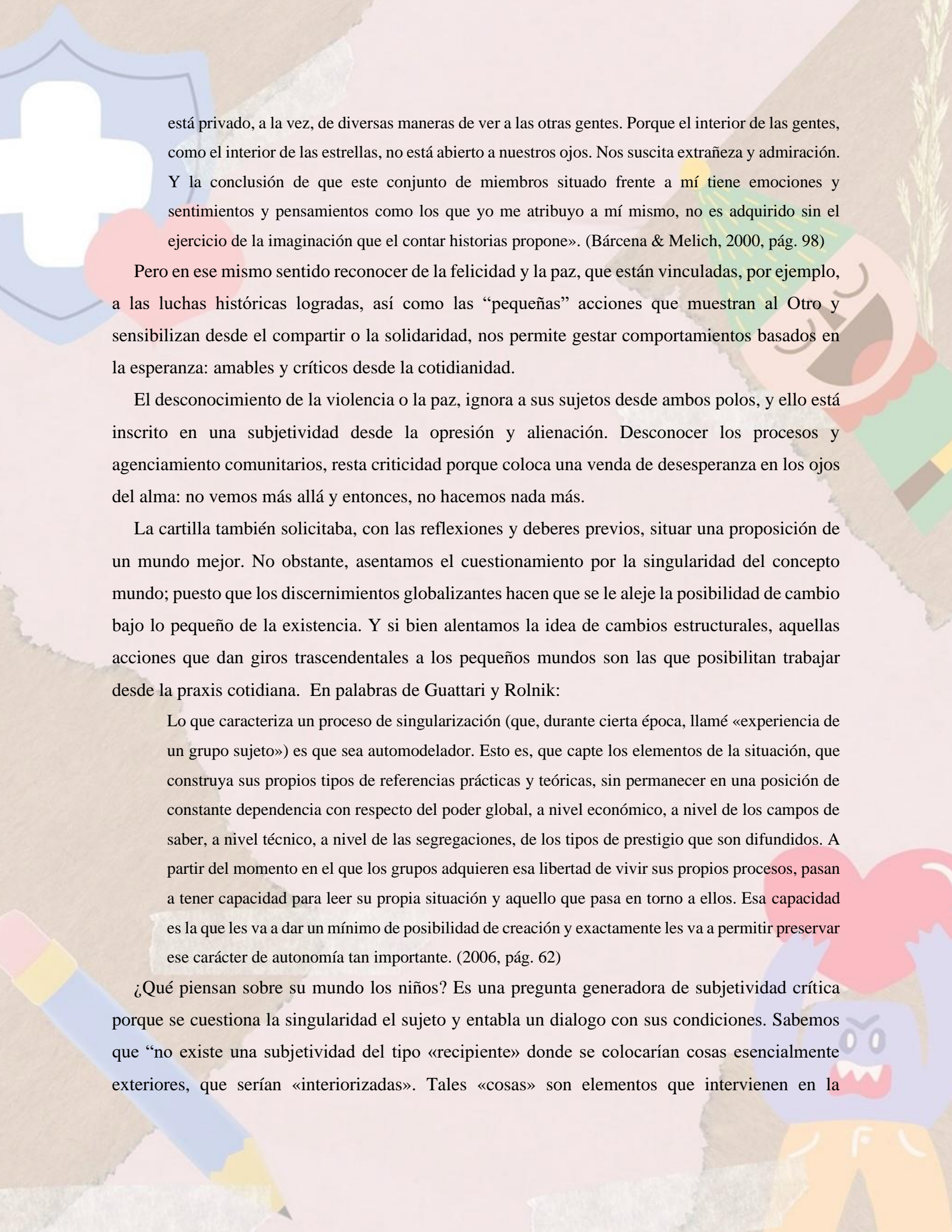
Ambas, expresiones encuentran espacio en la representación de la violencia de forma naturalizada, que están blindada desde la saturación de información, que corta la formación empática y cimienta una subjetividad colectivizada paradójicamente en la individualidad, como carácter egoísta, donde prima el beneficio propio o de los que consideramos cercanos. Y, es que, las expresiones de los estudiantes se acercan a las comprensiones de un buen número de ciudadanos, frente a las vulneraciones de Derechos Humanos; ello demuestra en ese sentido que la formación de la subjetividad puede tener diferentes significados, es decir:

El modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización. Si aceptamos esa hipótesis, vemos que va más allá de la circunscripción de los antagonismos sociales a los campos económicos y políticos, la circunscripción del objeto a la lucha por la reapropiación de los medios de producción o de los medios de expresión política. (Guattari & Rolnik, 2006, pág. 48)

Por eso nuevamente optamos y resaltamos a lo literario, así como las expresiones artísticas, que sitúan a los otros desde la vulnerabilidad de la humanidad, evitando la cosificación de las vidas y la misma frialdad para generar recepción del dolor y la violencia. Recordemos así:

(...) Martha C. Nussbaum ha explicado con toda claridad esta importante función que cumplen las historias y relatos que nos narran en nuestra infancia, relatos que hacen de la labor de educar una tarea narrativa en su propia esencia. Porque a través de ellos los niños «aprenden a atribuir vida, emociones y pensamientos a figuras cuyo interior les está oculto. (...) Un niño privado de cuentos





está privado, a la vez, de diversas maneras de ver a las otras gentes. Porque el interior de las gentes, como el interior de las estrellas, no está abierto a nuestros ojos. Nos suscita extrañeza y admiración. Y la conclusión de que este conjunto de miembros situado frente a mí tiene emociones y sentimientos y pensamientos como los que yo me atribuyo a mí mismo, no es adquirido sin el ejercicio de la imaginación que el contar historias propone». (Bárcena & Melich, 2000, pág. 98)

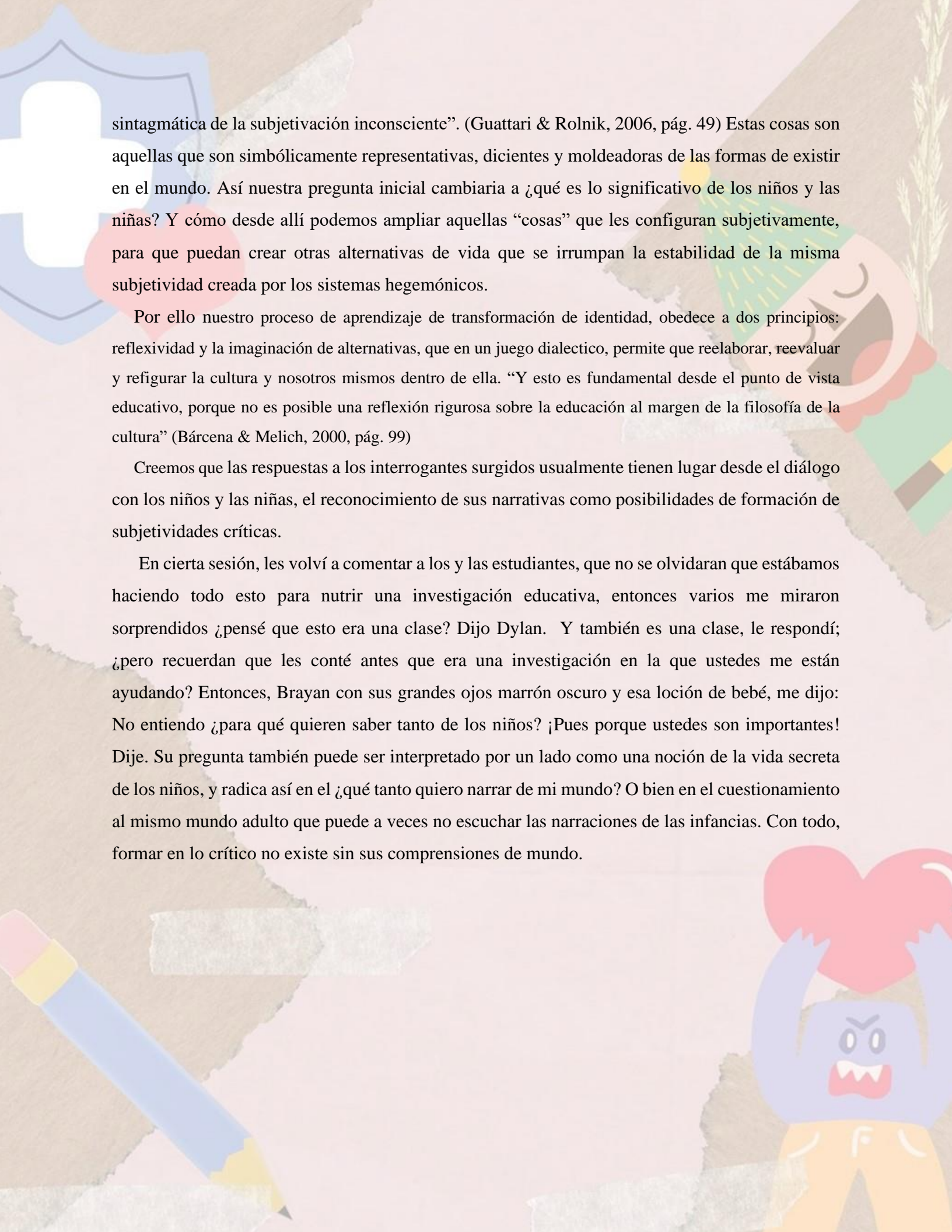
Pero en ese mismo sentido reconocer de la felicidad y la paz, que están vinculadas, por ejemplo, a las luchas históricas logradas, así como las “pequeñas” acciones que muestran al Otro y sensibilizan desde el compartir o la solidaridad, nos permite gestar comportamientos basados en la esperanza: amables y críticos desde la cotidianidad.

El desconocimiento de la violencia o la paz, ignora a sus sujetos desde ambos polos, y ello está inscrito en una subjetividad desde la opresión y alienación. Desconocer los procesos y agenciamiento comunitarios, resta criticidad porque coloca una venda de desesperanza en los ojos del alma: no vemos más allá y entonces, no hacemos nada más.

La cartilla también solicitaba, con las reflexiones y deberes previos, situar una proposición de un mundo mejor. No obstante, asentamos el cuestionamiento por la singularidad del concepto mundo; puesto que los discernimientos globalizantes hacen que se le aleje la posibilidad de cambio bajo lo pequeño de la existencia. Y si bien alentamos la idea de cambios estructurales, aquellas acciones que dan giros trascendentales a los pequeños mundos son las que posibilitan trabajar desde la praxis cotidiana. En palabras de Guattari y Rolnik:

Lo que caracteriza un proceso de singularización (que, durante cierta época, llamé «experiencia de un grupo sujeto») es que sea automodelador. Esto es, que capte los elementos de la situación, que construya sus propios tipos de referencias prácticas y teóricas, sin permanecer en una posición de constante dependencia con respecto del poder global, a nivel económico, a nivel de los campos de saber, a nivel técnico, a nivel de las segregaciones, de los tipos de prestigio que son difundidos. A partir del momento en el que los grupos adquieren esa libertad de vivir sus propios procesos, pasan a tener capacidad para leer su propia situación y aquello que pasa en torno a ellos. Esa capacidad es la que les va a dar un mínimo de posibilidad de creación y exactamente les va a permitir preservar ese carácter de autonomía tan importante. (2006, pág. 62)

¿Qué piensan sobre su mundo los niños? Es una pregunta generadora de subjetividad crítica porque se cuestiona la singularidad del sujeto y entabla un diálogo con sus condiciones. Sabemos que “no existe una subjetividad del tipo «recipiente» donde se colocarían cosas esencialmente exteriores, que serían «interiorizadas». Tales «cosas» son elementos que intervienen en la



sintagmática de la subjetivación inconsciente”. (Guattari & Rolnik, 2006, pág. 49) Estas cosas son aquellas que son simbólicamente representativas, dicentes y moldeadoras de las formas de existir en el mundo. Así nuestra pregunta inicial cambiaría a ¿qué es lo significativo de los niños y las niñas? Y cómo desde allí podemos ampliar aquellas “cosas” que les configuran subjetivamente, para que puedan crear otras alternativas de vida que se irrumpen la estabilidad de la misma subjetividad creada por los sistemas hegemónicos.

Por ello nuestro proceso de aprendizaje de transformación de identidad, obedece a dos principios: reflexividad y la imaginación de alternativas, que en un juego dialectico, permite que reelaborar, reevaluar y refigurar la cultura y nosotros mismos dentro de ella. “Y esto es fundamental desde el punto de vista educativo, porque no es posible una reflexión rigurosa sobre la educación al margen de la filosofía de la cultura” (Bárcena & Melich, 2000, pág. 99)

Creemos que las respuestas a los interrogantes surgidos usualmente tienen lugar desde el diálogo con los niños y las niñas, el reconocimiento de sus narrativas como posibilidades de formación de subjetividades críticas.

En cierta sesión, les volví a comentar a los y las estudiantes, que no se olvidaran que estábamos haciendo todo esto para nutrir una investigación educativa, entonces varios me miraron sorprendidos ¿pensé que esto era una clase? Dijo Dylan. Y también es una clase, le respondí; ¿pero recuerdan que les conté antes que era una investigación en la que ustedes me están ayudando? Entonces, Brayan con sus grandes ojos marrón oscuro y esa loción de bebé, me dijo: No entiendo ¿para qué quieren saber tanto de los niños? ¡Pues porque ustedes son importantes! Dije. Su pregunta también puede ser interpretado por un lado como una noción de la vida secreta de los niños, y radica así en el ¿qué tanto quiero narrar de mi mundo? O bien en el cuestionamiento al mismo mundo adulto que puede a veces no escuchar las narraciones de las infancias. Con todo, formar en lo crítico no existe sin sus comprensiones de mundo.



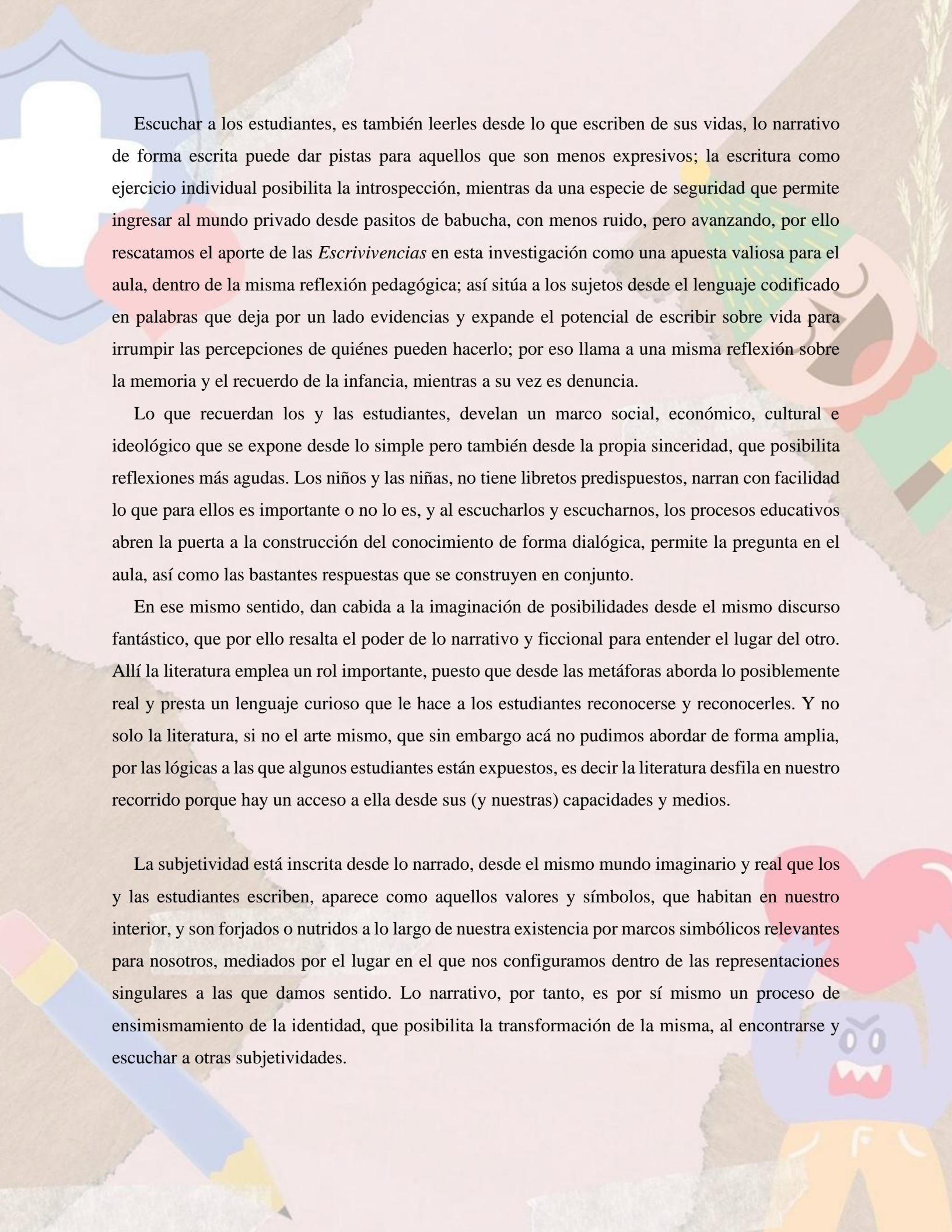
## REFLEXIONES FINALES

### **Balance y posibilidades de la investigación.**

Entonces, el recorrido de este trabajo nos ha implicado expandir nuestra mirada sobre las infancias como unos sujetos, que como pulmón de la escuela, tienen que ser reconocidos desde toda su complejidad humana, evitando la figura gaseosa de su opción participativa desde la consentimiento de la opinión reducida a un contentillo para continuar en la “normalidad curricular”, que evita la reflexión del mismo lugar subjetivo desde donde se narra el y la estudiante; se trata de dar lugar a sus paradigmas construidos en relación con la escuela. Resaltamos, sin embargo, que no se puede hablar de participación netamente desde lo establecido en gobiernos escolares, que aún entran en tensión sobre la idealización de los sujetos quienes pueden hacer política y sostiene el debate sobre la injusticia de la misma democracia representativa. Así aunque las elecciones de personeritos, son también espacios que nutren la formación política en las infancias; la apuesta está en ampliar el espectro de la participación desde la misma cotidianidad del que hacer educativo en las aulas, pues debe existir la disposición para escuchar las narraciones biográficas de los y las estudiantes, desde una reciprocidad del mismo relato que permea la construcción dialógica del conocimientos, así como la transformación subjetiva en el marco identitario. Solidificar la participación en la escuela encuentra sentido cuando lo enunciado por los y las estudiantes, se reflexionan con ellos mismos.

Rescatamos así, el poder de lo narrativo, que no se agota en el mero ejercicio de contar historias que se van al aire, si no que estas están enraizadas en los cuerpos, se pegan a la tierra en la que habitamos desde la misma escuela, y solo pueden florecer desde el cuidado y respeto que se les del aula. Lo narrativo biográfico, recuerda que en la escuela hay vidas con insumos previos, construidos desde marcos sociales, culturales y políticos que siguen estando en pupitres todos los días de clase, y que en ese sentido la escuela por sí misma es vida con el *Otro*

Valdría aclarar que las narraciones no solamente están mediadas por un lenguaje verbal y/o escrito, también se reviste en cada cuerpo de los sujetos. Sin embargo, hay que incitarle a aparecer con preguntas que tensionen las corporeidades o viceversa, pues si bien creemos que los cuerpos siempre están hablando, a veces resultan complicados de entender sin un contexto sugerido. Por ello la narración biográfica, desde lo escrito y verbalizado, indaga e interpela a los cuerpos, para que estos desde la misma acción se expresen.



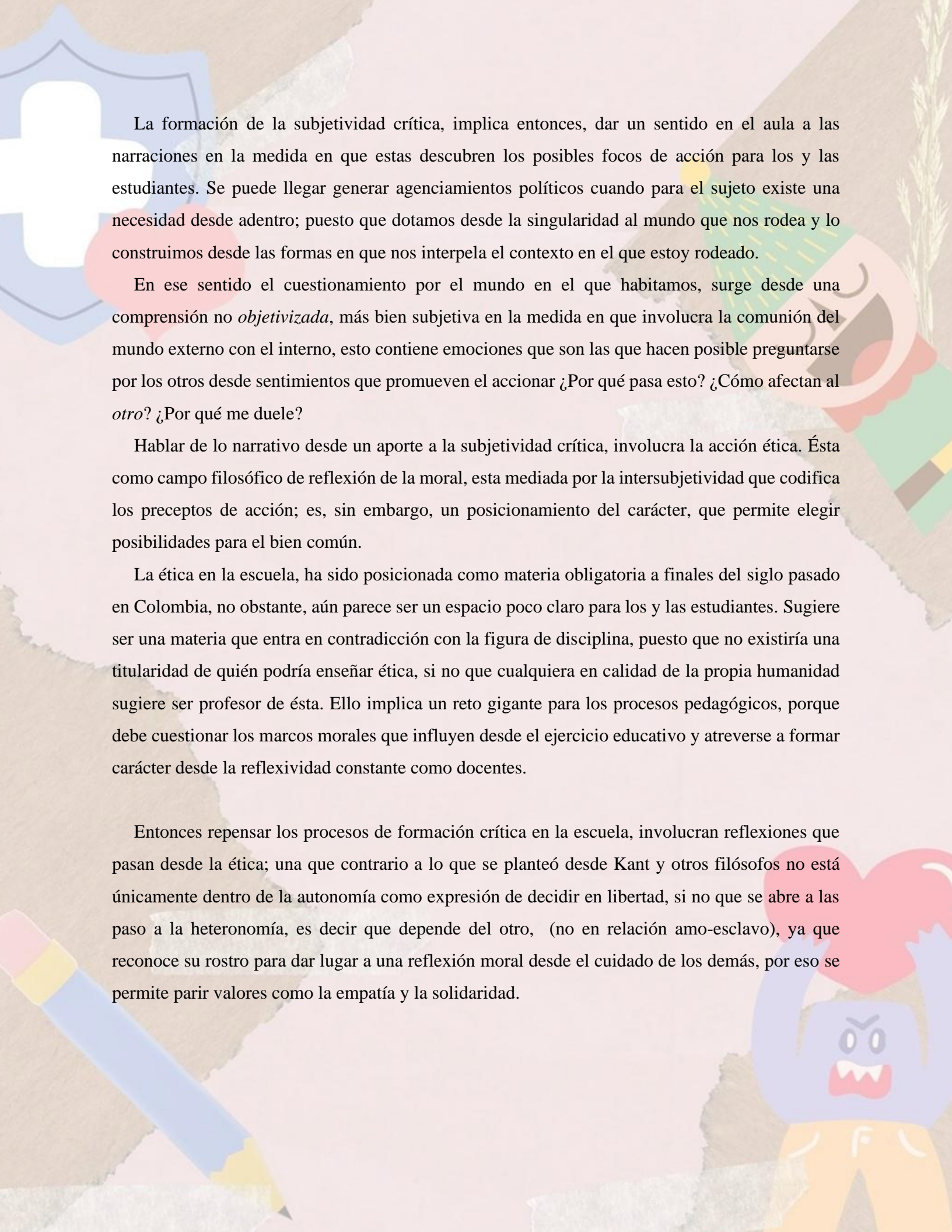
Escuchar a los estudiantes, es también leerles desde lo que escriben de sus vidas, lo narrativo de forma escrita puede dar pistas para aquellos que son menos expresivos; la escritura como ejercicio individual posibilita la introspección, mientras da una especie de seguridad que permite ingresar al mundo privado desde pasitos de babucha, con menos ruido, pero avanzando, por ello rescatamos el aporte de las *Escrivivencias* en esta investigación como una apuesta valiosa para el aula, dentro de la misma reflexión pedagógica; así sitúa a los sujetos desde el lenguaje codificado en palabras que deja por un lado evidencias y expande el potencial de escribir sobre vida para irrumpir las percepciones de quiénes pueden hacerlo; por eso llama a una misma reflexión sobre la memoria y el recuerdo de la infancia, mientras a su vez es denuncia.

Lo que recuerdan los y las estudiantes, develan un marco social, económico, cultural e ideológico que se expone desde lo simple pero también desde la propia sinceridad, que posibilita reflexiones más agudas. Los niños y las niñas, no tiene libretos predispuestos, narran con facilidad lo que para ellos es importante o no lo es, y al escucharlos y escucharnos, los procesos educativos abren la puerta a la construcción del conocimiento de forma dialógica, permite la pregunta en el aula, así como las bastantes respuestas que se construyen en conjunto.

En ese mismo sentido, dan cabida a la imaginación de posibilidades desde el mismo discurso fantástico, que por ello resalta el poder de lo narrativo y ficcional para entender el lugar del otro. Allí la literatura emplea un rol importante, puesto que desde las metáforas aborda lo posiblemente real y presta un lenguaje curioso que le hace a los estudiantes reconocerse y reconocerles. Y no solo la literatura, si no el arte mismo, que sin embargo acá no pudimos abordar de forma amplia, por las lógicas a las que algunos estudiantes están expuestos, es decir la literatura desfila en nuestro recorrido porque hay un acceso a ella desde sus (y nuestras) capacidades y medios.

La subjetividad está inscrita desde lo narrado, desde el mismo mundo imaginario y real que los y las estudiantes escriben, aparece como aquellos valores y símbolos, que habitan en nuestro interior, y son forjados o nutridos a lo largo de nuestra existencia por marcos simbólicos relevantes para nosotros, mediados por el lugar en el que nos configuramos dentro de las representaciones singulares a las que damos sentido. Lo narrativo, por tanto, es por sí mismo un proceso de ensimismamiento de la identidad, que posibilita la transformación de la misma, al encontrarse y escuchar a otras subjetividades.





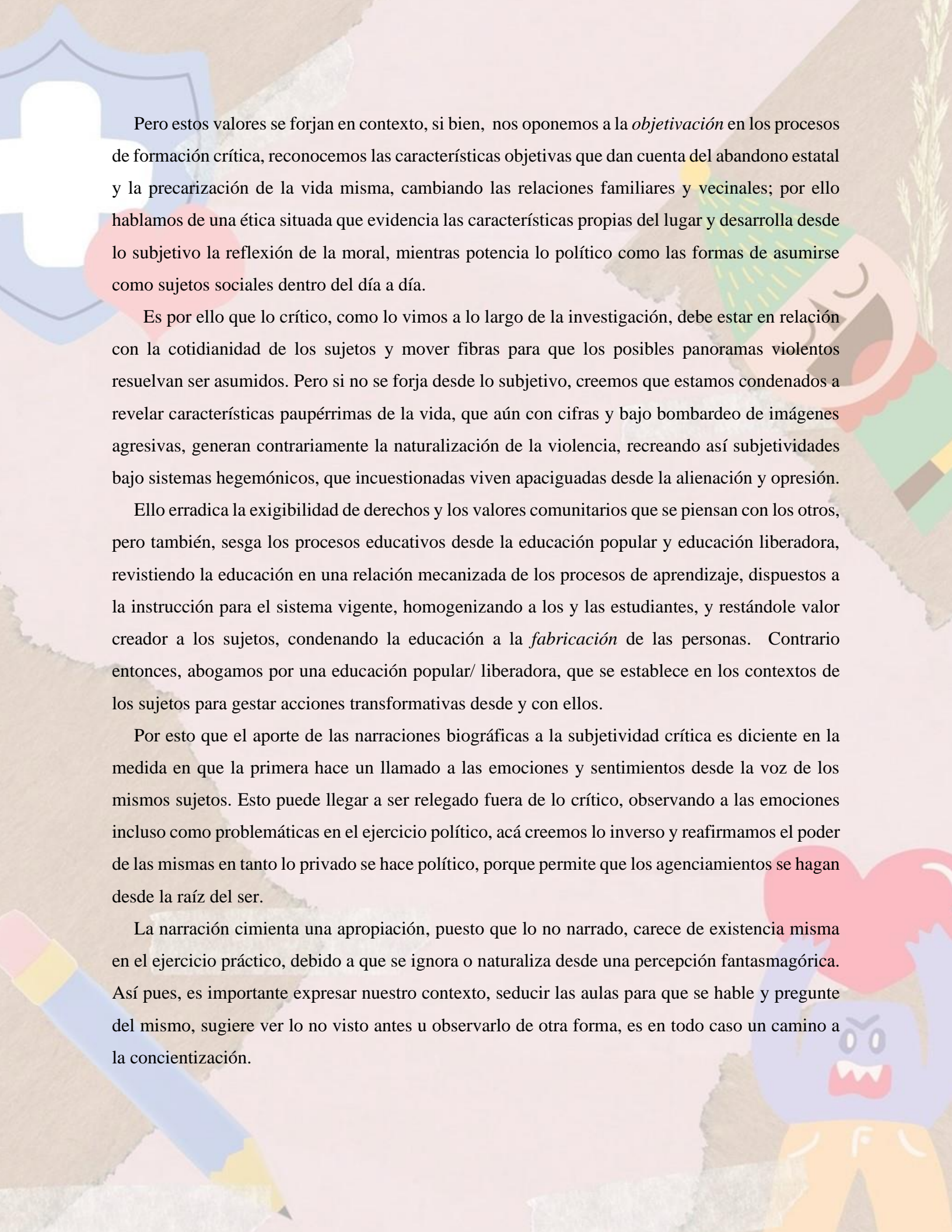
La formación de la subjetividad crítica, implica entonces, dar un sentido en el aula a las narraciones en la medida en que estas descubren los posibles focos de acción para los y las estudiantes. Se puede llegar a generar agenciamientos políticos cuando para el sujeto existe una necesidad desde adentro; puesto que dotamos desde la singularidad al mundo que nos rodea y lo construimos desde las formas en que nos interpela el contexto en el que estoy rodeado.

En ese sentido el cuestionamiento por el mundo en el que habitamos, surge desde una comprensión no *objetivizada*, más bien subjetiva en la medida en que involucra la comunión del mundo externo con el interno, esto contiene emociones que son las que hacen posible preguntarse por los otros desde sentimientos que promueven el accionar ¿Por qué pasa esto? ¿Cómo afectan al otro? ¿Por qué me duele?

Hablar de lo narrativo desde un aporte a la subjetividad crítica, involucra la acción ética. Ésta como campo filosófico de reflexión de la moral, esta mediada por la intersubjetividad que codifica los preceptos de acción; es, sin embargo, un posicionamiento del carácter, que permite elegir posibilidades para el bien común.

La ética en la escuela, ha sido posicionada como materia obligatoria a finales del siglo pasado en Colombia, no obstante, aún parece ser un espacio poco claro para los y las estudiantes. Sugiere ser una materia que entra en contradicción con la figura de disciplina, puesto que no existiría una titularidad de quién podría enseñar ética, si no que cualquiera en calidad de la propia humanidad sugiere ser profesor de ésta. Ello implica un reto gigante para los procesos pedagógicos, porque debe cuestionar los marcos morales que influyen desde el ejercicio educativo y atreverse a formar carácter desde la reflexividad constante como docentes.

Entonces repensar los procesos de formación crítica en la escuela, involucran reflexiones que pasan desde la ética; una que contrario a lo que se planteó desde Kant y otros filósofos no está únicamente dentro de la autonomía como expresión de decidir en libertad, si no que se abre a las paso a la heteronomía, es decir que depende del otro, (no en relación amo-esclavo), ya que reconoce su rostro para dar lugar a una reflexión moral desde el cuidado de los demás, por eso se permite parir valores como la empatía y la solidaridad.



Pero estos valores se forjan en contexto, si bien, nos oponemos a la *objetivación* en los procesos de formación crítica, reconocemos las características objetivas que dan cuenta del abandono estatal y la precarización de la vida misma, cambiando las relaciones familiares y vecinales; por ello hablamos de una ética situada que evidencia las características propias del lugar y desarrolla desde lo subjetivo la reflexión de la moral, mientras potencia lo político como las formas de asumirse como sujetos sociales dentro del día a día.

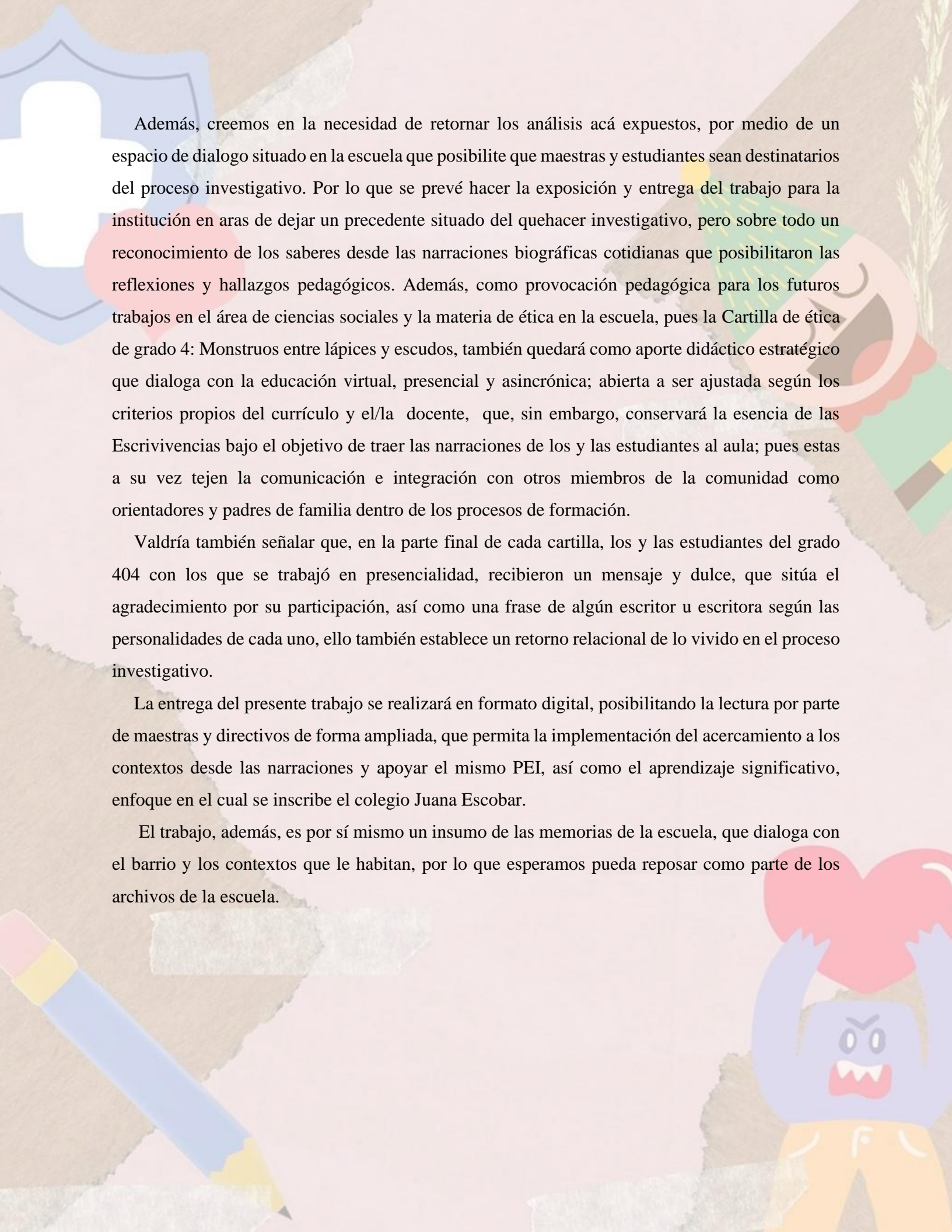
Es por ello que lo crítico, como lo vimos a lo largo de la investigación, debe estar en relación con la cotidianidad de los sujetos y mover fibras para que los posibles panoramas violentos resuelvan ser asumidos. Pero si no se forja desde lo subjetivo, creemos que estamos condenados a revelar características paupérrimas de la vida, que aún con cifras y bajo bombardeo de imágenes agresivas, generan contrariamente la naturalización de la violencia, recreando así subjetividades bajo sistemas hegemónicos, que incuestionadas viven apaciguadas desde la alienación y opresión.

Ello erradica la exigibilidad de derechos y los valores comunitarios que se piensan con los otros, pero también, sesga los procesos educativos desde la educación popular y educación liberadora, revistiendo la educación en una relación mecanizada de los procesos de aprendizaje, dispuestos a la instrucción para el sistema vigente, homogenizando a los y las estudiantes, y restándole valor creador a los sujetos, condenando la educación a la *fabricación* de las personas. Contrario entonces, abogamos por una educación popular/ liberadora, que se establece en los contextos de los sujetos para gestar acciones transformativas desde y con ellos.

Por esto que el aporte de las narraciones biográficas a la subjetividad crítica es diciente en la medida en que la primera hace un llamado a las emociones y sentimientos desde la voz de los mismos sujetos. Esto puede llegar a ser relegado fuera de lo crítico, observando a las emociones incluso como problemáticas en el ejercicio político, acá creemos lo inverso y reafirmamos el poder de las mismas en tanto lo privado se hace político, porque permite que los agenciamientos se hagan desde la raíz del ser.

La narración cimienta una apropiación, puesto que lo no narrado, carece de existencia misma en el ejercicio práctico, debido a que se ignora o naturaliza desde una percepción fantasmagórica. Así pues, es importante expresar nuestro contexto, seducir las aulas para que se hable y pregunte del mismo, sugiere ver lo no visto antes u observarlo de otra forma, es en todo caso un camino a la concientización.





Además, creemos en la necesidad de retornar los análisis acá expuestos, por medio de un espacio de diálogo situado en la escuela que posibilite que maestras y estudiantes sean destinatarios del proceso investigativo. Por lo que se prevé hacer la exposición y entrega del trabajo para la institución en aras de dejar un precedente situado del quehacer investigativo, pero sobre todo un reconocimiento de los saberes desde las narraciones biográficas cotidianas que posibilitaron las reflexiones y hallazgos pedagógicos. Además, como provocación pedagógica para los futuros trabajos en el área de ciencias sociales y la materia de ética en la escuela, pues la Cartilla de ética de grado 4: Monstruos entre lápices y escudos, también quedará como aporte didáctico estratégico que dialoga con la educación virtual, presencial y asincrónica; abierta a ser ajustada según los criterios propios del currículo y el/la docente, que, sin embargo, conservará la esencia de las Escritivencias bajo el objetivo de traer las narraciones de los y las estudiantes al aula; pues estas a su vez tejen la comunicación e integración con otros miembros de la comunidad como orientadores y padres de familia dentro de los procesos de formación.

Valdría también señalar que, en la parte final de cada cartilla, los y las estudiantes del grado 404 con los que se trabajó en presencialidad, recibieron un mensaje y dulce, que sitúa el agradecimiento por su participación, así como una frase de algún escritor u escritora según las personalidades de cada uno, ello también establece un retorno relacional de lo vivido en el proceso investigativo.

La entrega del presente trabajo se realizará en formato digital, posibilitando la lectura por parte de maestras y directivos de forma ampliada, que permita la implementación del acercamiento a los contextos desde las narraciones y apoyar el mismo PEI, así como el aprendizaje significativo, enfoque en el cual se inscribe el colegio Juana Escobar.

El trabajo, además, es por sí mismo un insumo de las memorias de la escuela, que dialoga con el barrio y los contextos que le habitan, por lo que esperamos pueda reposar como parte de los archivos de la escuela.

## **Exigencias y retos**

Valdría, no obstante, reconocer las exigencias del trabajo narrativo como docentes. (Acá me permitiré hablar en primera persona). Pues como lo vimos a lo largo de la investigación si bien la agudeza del ejercicio permite revelar el mundo privado de los y las niñas, es difícil mediar con las emociones misma del investigador, que como ser humano también es subjetivo y frágil. En ese sentido, las cargas emocionales que me ha implicado escuchar los relatos de algunos niños, son un reto del mismo método investigativo, puesto que devela la importancia de interpretar desde los marcos subjetivos, pero bajo unas bases de atención psicosocial para todos los partícipes del proceso.

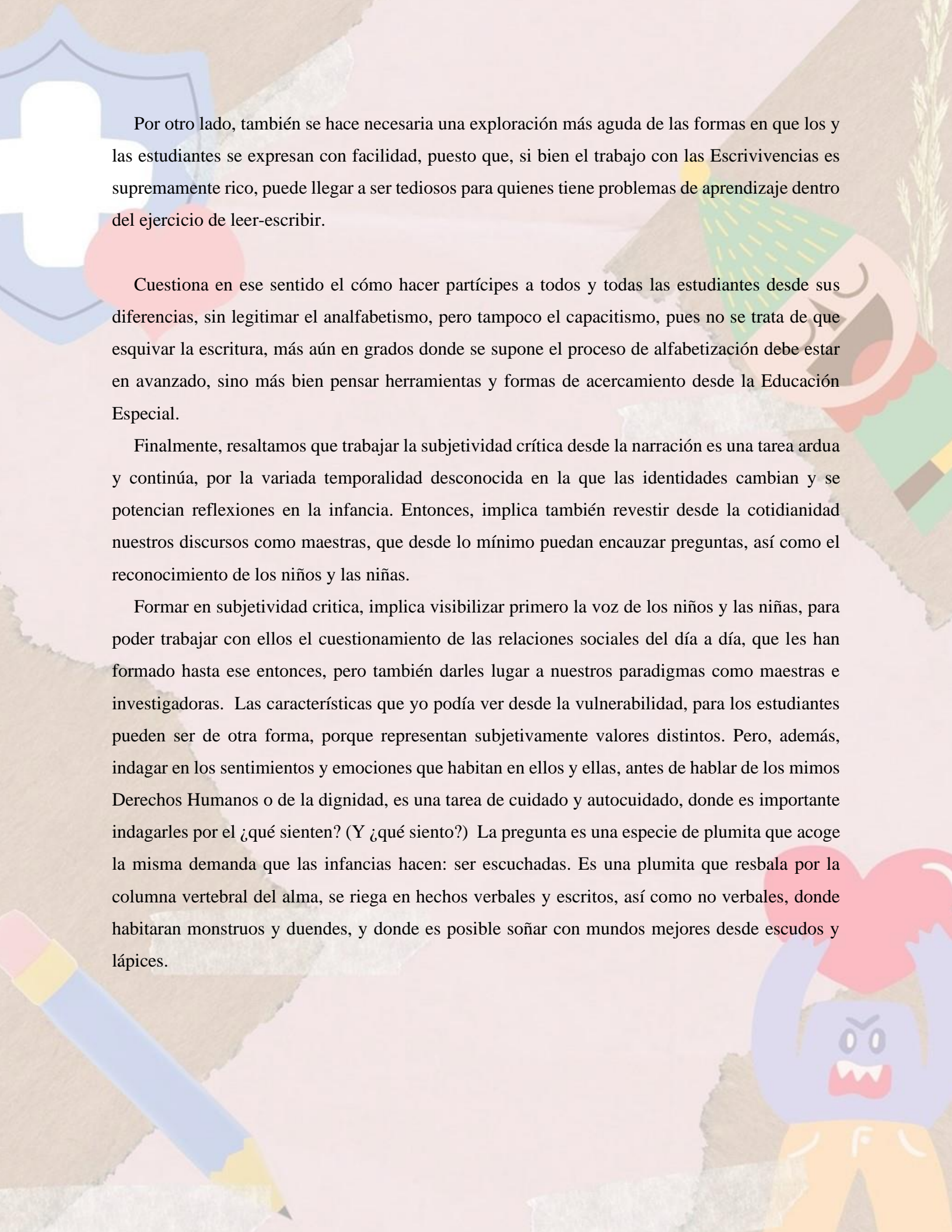
¿Qué hacer cuando la violencia golpea en los hogares y no tenemos respuesta inmediata? Es una pregunta que pone en tensión el mismo quehacer investigativo, porque este no se puede reducir a la presentación del trabajo para la academia, sino que debe buscar alternativas para la protección de las infancias, y ello es problemático porque usualmente no tenemos los elementos suficientes para generar acciones contundentes. Que nos entreguen la vida misma desde la narración es una responsabilidad gigante, que debe reconocer las rutas institucionales de protección de la niñez, pero también el quehacer ético-político del educador.

Por esto, varias veces me encontré en dilemas éticos, puesto que las narraciones de los estudiantes a veces se podían interpretar en calidad de secreto de la relación maestra-estudiante, sin embargo, cuando estas revelan la vulnerabilidad de derechos, tienen que ser despojados de la confidencia que puede legitimar la complicidad de la violencia.

En algunos momentos, se acudió a orientación, pero yo no tenía un seguimiento de lo que allí sucedía, esto puede ser en parte porque mi presencia representaba a un sujeto externo de la institución, pero también por los casi nulos vínculos con la orientadora. En ese sentido, pienso que trabajar la narración, debe recrear relaciones cercanas con maestras y orientadoras que tramiten casos puntuales y nutran los hallazgos de los relatos.

Y en ese mismo sentido, al yo ser un sujeto relativamente externo, no contaba con la comunicación de varios estudiantes que eran ausentes en la presencialidad, por lo que, pese a que la cartilla fue planteada como estrategia para hacerle frente a la virtualidad, varias de las narraciones de otros niños y niñas que nunca asistieron a los encuentros presenciales no pudieron ser reflexionadas acá.





Por otro lado, también se hace necesaria una exploración más aguda de las formas en que los y las estudiantes se expresan con facilidad, puesto que, si bien el trabajo con las Escritivencias es supremamente rico, puede llegar a ser tediosos para quienes tiene problemas de aprendizaje dentro del ejercicio de leer-escribir.

Cuestiona en ese sentido el cómo hacer partícipes a todos y todas las estudiantes desde sus diferencias, sin legitimar el analfabetismo, pero tampoco el capacitismo, pues no se trata de que esquivar la escritura, más aún en grados donde se supone el proceso de alfabetización debe estar en avanzado, sino más bien pensar herramientas y formas de acercamiento desde la Educación Especial.

Finalmente, resaltamos que trabajar la subjetividad crítica desde la narración es una tarea ardua y continúa, por la variada temporalidad desconocida en la que las identidades cambian y se potencian reflexiones en la infancia. Entonces, implica también revestir desde la cotidianidad nuestros discursos como maestras, que desde lo mínimo puedan encauzar preguntas, así como el reconocimiento de los niños y las niñas.

Formar en subjetividad crítica, implica visibilizar primero la voz de los niños y las niñas, para poder trabajar con ellos el cuestionamiento de las relaciones sociales del día a día, que les han formado hasta ese entonces, pero también darles lugar a nuestros paradigmas como maestras e investigadoras. Las características que yo podía ver desde la vulnerabilidad, para los estudiantes pueden ser de otra forma, porque representan subjetivamente valores distintos. Pero, además, indagar en los sentimientos y emociones que habitan en ellos y ellas, antes de hablar de los mimos Derechos Humanos o de la dignidad, es una tarea de cuidado y autocuidado, donde es importante indagarles por el ¿qué sienten? (Y ¿qué siento?) La pregunta es una especie de plumita que acoge la misma demanda que las infancias hacen: ser escuchadas. Es una plumita que resbala por la columna vertebral del alma, se riega en hechos verbales y escritos, así como no verbales, donde habitaran monstruos y duendes, y donde es posible soñar con mundos mejores desde escudos y lápices.

## REFERENCIAS

- Aguilar, D. H., & Chávez, R. R. (2013). La investigación biografico-narrativa, una alternativa para el estudio docente. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 1-27.
- Alvárez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio.
- AprendemosJuntos. (15 de julio 2019). Versión Completa. ¿Para qué sirve la ética? Adela Cortina, filósofa [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=HOY0CSVAA4w>
- Arfuch, L. (2012). NARRATIVAS DEL YO Y MEMORIAS TRAUMÁTICAS. *Tempo e Argumento*, 45-60.
- Bárcena, F., & Melich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación Entrevista a Antonio Bolívar. / Entrevistado por Luis Porta. *Revista de educación*.
- Bolívar, A., Segovia, J. D., & Cruz, M. F. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Botero, P., & Alvarado, S. V. (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4-23. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v4n2/v4n2a05.pdf>
- Cabrera, G. (22 de octubre 1990). EL REPÚBLICA DEL CANADÁ, UN BARRIO QUE SURGE ENTRE EL MONTE DONDE SOPLAN LOS VIENTOS DEL PÁRAMO. *EL TIEMPO*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1552>
- Cantor, L. (2016). *FORMACIÓN ÉTICO-POLÍTICA, INFANCIA Y CONTEXTO ESCOLAR: COMPRENSIONES Y APORTES DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1036/TO19522.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colegio Juana Escobar. (2020). *Agenda Escolar*. Bogotá: Publicaciones abako.
- Duque, L., Muñoz, D., Villa, E., & Cardona, J. (2016). Subjetividad política en el contexto. *Rev. CES Psicol*, 128-151.
- El talón de Aquiles. (30 de agosto de 2018). *Introducción a la Ética, por Miguel Giusti (parte 3 de 6)* [Archivo de Vídeo] [https://www.youtube.com/watch?v=i\\_Cr6Ht3\\_8Q](https://www.youtube.com/watch?v=i_Cr6Ht3_8Q)



Forero, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancia imágenes*, 228-241.

Freire, P. (2005). *La pedagogía del Oprimido*. Mexico: Siglo XXI.

Gaitán, L. (2020). REDISTRIBUCIÓN, RECONOCIMIENTO Y REPRESENTACIÓN: UNA LECTURA DE NANCY FRASER CON MIRADA DE INFANCIA. *Revista Práxis Educativa*, 66-89.

Garralón, A. (29 de Abril de 2005). *Clásicos infantiles: Arnold Lobel y Maurice Sendak*. Revistababar.

<https://web.archive.org/web/20120822054107/http://revistababar.com/wp/?p=29#27>

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols: Barcelona.

Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías do desejo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

ICFES. (2013). *Resultados nacionales censales Competencias ciudadanas SABER 3º, 5º y 9º, 2012*[Archivo PDF]

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1323329/Resultados%20nacionales%20censales%20competencias%20ciudadanas%20Saber%203o%205o%20y%209o%202012.pdf>

Instituto Distrital de Gestión de Riesgos y Cambio Climático - IDIGER. (2017). *CARACTERIZACIÓN GENERAL DE ESCENARIOS DE RIESGO* [Archivo PDF] <https://www.idiger.gov.co/documents/220605/277612/Identificacion+y+priorizacion.pdf/2b01e96d-3815-4d94-80cf-5263f8c173c1>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Jiménez, A. (2016). Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI. *Revista de la Universidad de Monterrey*, 153-176.

Jiménez, J. R. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Educación y ciudad*, 48-58.

Marra, A (03 de marzo de 2018). *CONCEIÇÃO EVARISTO / ESCRITORA BRASILEÑA “La historia de la esclavitud siempre se ha escrito desde la mirada de los blancos”*. CTXT CONTEXTO Y ACCIÓN. <https://ctxt.es/es/20180307/Culturas/18254/Entrevista-Conceicao-Agnese-Marra-Brasil-esclavitud.htm>

Mérchán, J., Clara Castro, P. O., & Garzón, L. (2016). *Narrativas testimoniales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mingol, I. C. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz* [Tesis de Doctorado, Universidad Jaume I.]. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10455/comins.pdf>

Ministerio de Educación Nacional MEN. (07 de Junio de 1998). *Serie lineamientos curriculares Educación Ética y Valores Humanos*. [Archivo PDF] [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869\\_archivo\\_pdf7.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf7.pdf)

Musso, R. (2014). El aprendiz [Canción]. En *Habla tu espejo*. Argentina: Warner Music Argentina S.A.

Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 26-33.

Ortega, P., Merchan, J., & Castro, C. (2018). *¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más!* Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Panikkar, R. (1999). *El espíritu de la Política*. Barcelona : Ediciones Península .

Pico, R. P. (2015). Los colegios en Colombia en los primeros años de vida republicana, 1819-1828. *Educación y Ciencia*, 137-158.

Prentt, M. V. (2006). Breve estudio de la nueva Ley de la Infancia y la Adolescencia. *REVISTA JUSTICIA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR*, 11-19.

Ramírez, M. T., & Téllez, J. P. (12 de Enero de 2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX* [Archivo PDF] <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>

Sánchez, G. (2008). Tiempos de memoria, tiempo de víctimas. *Análisis político*, 3-21.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 86-103.

Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogías y saberes*, 19-32.

Trazos de Tinta. (29 de Octubre de 2009). *Donde viven los monstruos (Maurice Sendak, 1963)* <https://web.archive.org/web/20120829005139/http://www.trazosdetinta.com/donde-viven-los-monstruos-maurice-sendak-1963.php>





## ANEXOS

1. [CARTILLA DE ÉTICA 4º ESCRIVIVIENDO: monstruos entre lápices y escudos](#)
2. [Flyer: Recursos para la impresión de la Cartilla](#)
3. [Plan de trabajo Grado cuarto](#)